

Комунальний заклад вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради



АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 3

Частина 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Бойчук Петро Микитович, кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник освіти України, ректор, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА:

Вовк Мирослава Петрівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна;

Цюняк Оксана Петрівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Беспарточна Олена Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, педагогіки та філософії, керівник навчально-методичного центру нормативно-правового забезпечення навчального процесу, Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського;

Бичук Олександр Іванович, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор, професор кафедри теорії спорту та фізичної культури, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Денисенко Наталія Григорівна, кандидат педагогічних наук, декан факультету початкової освіти та фізичної культури, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

Друшляк Марина Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

Замелюк Марія Іванівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

Калитка Світлана Володимирівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри теорії фізичного виховання та рекреації, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Крутії Катерина Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського;

Лякішева Анна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Мартинюк Алла Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземної та української філології, Луцький національний технічний університет;

Мартинюк Тетяна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Марченко Оксана Юріївна, доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор, професор, Національний університет фізичного виховання і спорту України;

Семеног Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри – професор кафедри української мови і літератури, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

Фаст Ольга Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради;

Красонь Катаржина (Krasoń Katarzyna), prof. dr hab, заступник декана з наукової роботи, Сілезький університет у Катовіце, Польща.

*Ілюстрація на обкладинці – картина із серії «Квіти – радість життя»
луцької художниці Світлани Костукевич (використана за згодою автора).*

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради
22 вересня 2021 р., протокол № 2

Науковий журнал «Академічні студії. Серія «Педагогіка»
zareєстровано Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 24745-14685P від 05.03.2021)

Офіційний сайт видання: www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення
StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 2786-4758 (Print)
ISSN 2786-4766 (Online)

© Комунальний заклад вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, 2021

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147.88

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.1>

О. Е. АНІСІМОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти,
Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна
Електронна пошта: anisimova_7@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0001-9467-3975>*

С. П. ЧЕПУРНА

*викладач кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти,
Херсонський державний університет,
м. Херсон, Україна
Електронна пошта: svetachep1991@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2526-7313>*

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

За умов інтеграції українського освітнього середовища до європейського освітнього простору актуальною стає проблема підвищення якості підготовки майбутніх педагогів. Відповідно до компетентнісного та практико-орієнтованого підходів метою професійної підготовки здобувача у закладі вищої освіти є не тільки засвоєння багажу знань, удосконалення умінь і навичок, але й уміння швидко орієнтуватися у безпосередній професійно-педагогічній діяльності. Сучасний етап розбудови національної системи освіти підвищує вимоги до формування професійних компетентностей педагогів закладів дошкільної освіти.

У фаховій підготовці педагогічних кадрів враховуються нові умови функціонування системи дошкільної освіти: зміна співвідношення родинного та суспільного виховання, різноманітність форм суспільного дошкільного виховання та їх відповідність новим завданням і умовам ринкових відносин, багатоваріантність освітньо-професійних програм.

Педагогічна практика є обов'язковою формою організації освітнього процесу, що забезпечує здобувачеві вищої освіти застосування набутих теоретичних знань і практичних умінь за реальних умов професійної діяльності.

У статті схарактеризовано роль педагогічної практики як засобу формування професійних компетентностей майбутніх фахівців дошкільної освіти. Проаналізовано підходи до організації педагогічної практики здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта. Здійснено порівняльний аналіз погодинного розподілу навантаження для різних видів педагогічної практики.

У статті розкрито характерологічні особливості різних видів практичної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта: навчальної, виробничої та переддипломної.

Відповідно до нового стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у статті представлено програму навчальної практики, орієнтовану на удосконалення навичок організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

У статті розкрито принципи формування партнерської взаємодії здобувача освіти з усіма учасниками освітнього процесу закладів дошкільної освіти (дошкільниками та їх батьками, вихователями, колегами-педагогами, керівництвом тощо) засобами інноваційних форм роботи.

Ключові слова: практична підготовка, психолого-педагогічна практика, партнерська взаємодія, практико-орієнтований підхід.

Постановка проблеми. Сучасні реформаційні процеси освітньої, економічної та соціальної сфер суспільного життя підвищують вимоги до професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти. Педагогічна практика у закладах вищої освіти є обов'язковою та невід'ємною формою організації освітнього процесу.

Головною метою педагогічної практики є формування й удосконалення знань, умінь і навичок здобувачів освіти, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності за умов закладу дошкільної освіти. Одним із головних завдань професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у закладі вищої освіти є досягнення розумного балансу між теоретичною та практичною складовими частинами освітнього процесу (аудиторними заняттями та перебуванням на базах практики).

Аналіз попередніх досліджень. Значної уваги питанням становлення особистості педагога, удосконалення професійно-методичної підготовки, посилення практико-орієнтованого підходу до оволодіння професійними компетентностями у своїх дослідженнях приділяли науковці О. Абдулліна, О. Антонова, С. Архангельський, В. Каменецький, М. Олійник, С. Сисоєва та ін. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти розглядалася у роботах Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Дичківської, І. Рогальської-Яблонської та ін. Значну увагу питанням змістового наповнення й організації педагогічної практики майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у своїх наукових доробках приділяли Н. Горпаха, Т. Поніманська.

Результати історико-педагогічних досліджень організації практичної підготовки здобувачів вищої освіти відображено у дисертаційних дослідженнях І. Важинського, Н. Дем'яненко, Л. Задорожної, С. Золотухіної, В. Майбороди.

Виклад основного матеріалу. Підходи до організації педагогічної практики майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є неоднозначними. Традиційно зміст практики передбачав поєднання теоретичної та практичної підготовки здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності. Її метою було набуття комплексу професійних умінь і якос-

тей, творчого сприйняття освітніх завдань, формування готовності до самостійної діяльності у ролі вихователя.

Відповідно до «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [Положення про проведення практик 1993] і навчальних планів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта основними видами педагогічної практики є навчальна, виробнича та переддипломна.

Педагогічна практика є неперервною протягом усіх років навчання здобувача у закладі вищої освіти. Тривалість практичної підготовки зростає з кожним роком навчання відповідно до поглиблення теоретичних знань і програмових завдань, які пропонуються практикантові з метою підготовки до самостійної професійної діяльності.

Представимо досвід організації різних видів практик на педагогічному факультеті Херсонського державного університету (спеціальність 012 Дошкільна освіта).

Традиційно системою практичної підготовки здобувачів освіти було передбачено такі види педагогічних практик (рис. 1.1).

Навчальна практика передбачає ознайомлення здобувачів освіти зі специфікою майбутньої професії, отримання первинних професійних умінь і навичок формування компетентностей, окреслених в освітньо-професійних програмах.

Виробнича практика орієнтується на поглиблення теоретичних знань і фахових компетентностей, професійних навичок, активне занурення в освітній процес закладу дошкільної освіти, виконання функціональних обов'язків вихователя, відпрацювання спеціальних вмінь і навичок, а також підготовку матеріалів і здійснення експериментального дослідження відповідно до випускної кваліфікаційної роботи (проєкту).

Завершальним видом практики, що відбувається на випускних курсах, є переддипломна практика. Її метою є узагальнення й удосконалення набутих здобувачем загальних і фахових компетентностей, готовність до професійної діяльності, а також узагальнення теоретичного та практичного матеріалу до кваліфікаційної роботи (проєкту), однак за сучасної соціально-економічної ситуації підвищуються вимоги до практичної підготовки здобувачів закладів вищої

освіти. Затверджений у 2019 р. стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [Стандарт 2019] передбачає 240 кредитів ЄКТС обсягу освітньої програми для здобуття ступеня вищої освіти бакалавр і значне збільшення відсотка практичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти: «Мінімум 20% обсягу освітньої програми має спрямовуватися на проходження педагогічної практики зі спеціальності» [Стандарт 2019].

У навчальні та робочі плани внесено певні зміни. Відповідно до нових вимог системою практичної підготовки здобувачів освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта збільшується тривалість педагогічних практик і розширюється їх зміст (рис. 1.2.).

Вимоги нового стандарту вищої освіти та навчальних планів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» дали змогу здійснити аналіз погодинного розподілу навантаження на педагогічну практику (таблиця 1.1.).

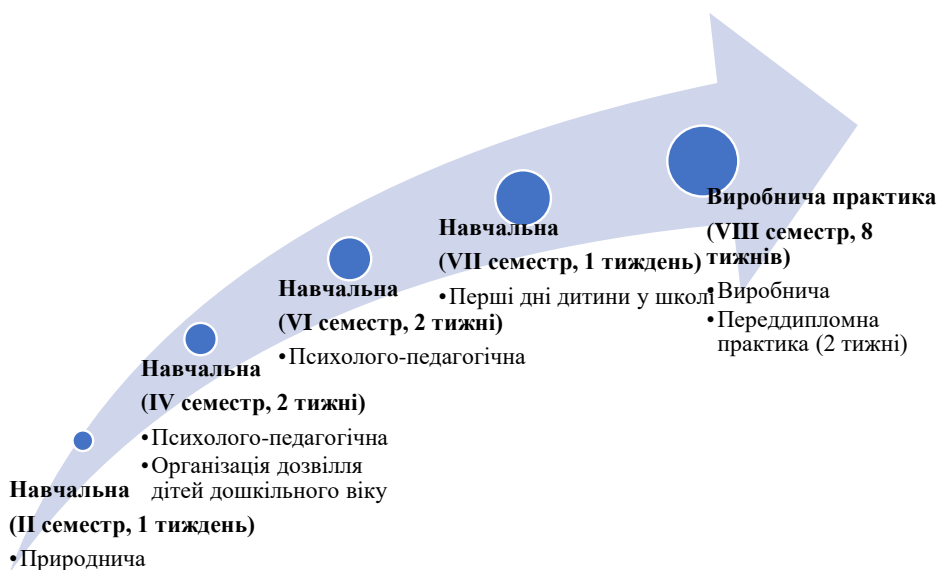


Рис. 1.1. Види педагогічних практик



Рис. 1.2. Види педагогічних практик

Таблиця 1.1.

Аналіз погодинного розподілу навантаження на педагогічну практику

Вид педагогічної практики	Тривалість практики		Погодинний розподіл	
	2020–2021 н. р.	2021–2022 н. р.	2020–2021 н. р.	2021–2022 н. р.
Навчальна практика (II семестр)	1 тиждень	2 тижні	1,5 ЕКТС 45 годин	3 ЕКТС 60 годин
Навчальна практика (IV семестр): – Психолого-педагогічна	1 тиждень	8 тижнів	1,5 ЕКТС 45 годин	12 ЕКТС 360 годин
– Організація дозвілля дітей дошкільного віку	1 тиждень	1 тиждень	1,5 ЕКТС 45 годин	1,5 ЕКТС 45 годин
Навчальна (психолого-педагогічна) практика (VI семестр)	2 тижні	2 тижні	3 ЕКТС 60 годин	3 ЕКТС 60 годин
Навчальна (Перші дні дитини у закладі дошкільної освіти) практика (VII семестр)	1 тиждень	9 тижнів	1,5 ЕКТС 45 годин	13,5 ЕКТС 405 годин
Виробнича практика (VII семестр)	6 тижнів		9 ЕКТС 270 годин	
Переддипломна практика (VIII семестр)	2 тижні	2 тижні	3 ЕКТС 60 годин	3 ЕКТС 60 годин

Значно збільшилася тривалість проходження навчальної (психолого-педагогічної) практики, яка організовується для здобувачів освіти другого року навчання. Ця практика не передбачала активного включення здобувачів в освітній процес закладів дошкільної освіти. Головними завдання було спостереження за освітнім процесом, ознайомлення з нормативно-правовою документацією дошкільного закладу та вихователя, ведення щоденника спостережень, написання стенограм до переглянутих занять, проведення окремих ігор із дітьми та ін., але, оскільки тривалість практики значно збільшилася (із 2 до 8 тижнів), виникла нагальна потреба розширити програму навчальної практики.

Освітньо-професійною програмою першого (бакалаврського) рівня спеціальності 012 Дошкільна освіта передбачено набуття здобувачами освіти спеціальних компетентностей, що стосуються організації ігрової діяльності дошкільників: здатності до організації та керівництва ігровою (провідною) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку; здатності до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (таких як довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага); здатності до виховання у дітей раннього і дошкільного віку толерантного ставлення та поваги до інших; здатності до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти у процес, котрий триває впродовж усього життя людини; здатності

до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами [Освітньо-професійна програма 2021].

Проаналізувавши навчальні плани для другого року навчання та визначивши, які освітні компоненти вивчають здобувачі, пропонуємо розширити програму навчальної практики завданнями, що орієнтуються на удосконалення навичок організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку, оскільки саме ця діяльність є провідною у дошкільному віці. Таким чином, нами враховано принцип зв'язку теорії із практикою.

Освітньою компонентою «Педагогіка дошкільна» передбачено змістовий модуль «Виховання та розвиток дітей у грі», під час якого вивчаються теми: «Гра як вид діяльності дитини дошкільного віку», «Виховна та освітня цінність дитячої іграшки», «Особливості творчих ігор», «Особливості ігор за правилами», «Дидактичні ігри: організація та керівництво». Після того, як опрацьовано теоретичний матеріал, підготовлено накопичувальну теку із прикладами ігор під час аудиторних занять, доречним буде ознайомлення з організацією та проведенням різних видів дитячих ігор за реальних умов закладу дошкільної освіти, під час взаємодії із дітьми дошкільного віку.

Пропонується доповнити програму практики такими завданнями: дослідити, як враховуються вікові особливості дошкільників під час організації ігрової діяльності; проаналізувати наповнення розвивального ігрового середовища групи; відстежити дотримання вимог оновленого Базового компоненту дошкільної освіти (січень 2021 р.) [Базовий компонент 2021].

Практикантам важливо враховувати нові підходи та змістові акценти, передбачені оновленою програмою «Дитина» [Беленька, Половіна, Кондратець 2021 : 14–17], а саме особливості сучасного покоління дітей. Йдеться про посилені потяг до свободи, самостійності, незалежності, емоційної вразливості, суміщення реального й віртуального світів і власних можливостей. Необхідно під час організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти передбачити створення позитивного, динамічного ігрового простору, що активізує творчий потенціал дітей; інтеграцію суспільного і родинного виховання [Беленька, Половіна, Кондратець 2021 : 14–17].

Здобувачам освіти необхідно зосередити увагу на визначальних ознаках партнерських відносин учасників освітнього процесу: на ставленні вихователя до дітей (прийнятті дитини, наданні їй свободи, можливості стати собою, а не втілювати бачення педагога); на мовленні (домінуванні «Я-висловлювань» на протизагагу «Ти-висловлювань» авторитарної суб'єкт-об'єктної моделі); на організаційних підходах (наголосі на діяльності, девізом якої є дитяче «Я сам!»).

Програмою психолого-педагогічної практики також пропонується передбачити спостереження за організацією дитячих творчих ігор на прикладі сюжетно-рольової. Схема такого виду діяльності має структурні компоненти: задум гри, постановку цілей і завдань; сюжет гри; ігрові дії та ігрові предмети; досягнення результату гри; особливості конфліктів у грі; роль дорослого у керівництві грою. Також доречним буде акцентування на узятті дитиною на себе певної ролі, коли є кілька взаємопов'язаних ситуацій:

- кожний із учасників гри залишається сам собою: вихователь – вихователем, діти – дітьми;
- одна дитина виконує роль вихователя, називаючись його ім'ям, а вихователь з іншою дитиною – дітьми;
- вихователь залишається вихователем, а діти гратимуть роль кого-небудь із товаришів своєї групи [Горопаха 2014 : 176–184].

Такий підхід забезпечує опанування основних якостей партнерства: діалогу рівних, свободи у прийнятті рішень із приводу своєї участі або неучасті у грі, відповідальності за свої дії та їх результат, виконання своїх обов'язків усіма учасниками освітнього процесу, звільнення від покрокового контролю над дитиною.

Особливої значущості набуває питання взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти з батьками. Цей напрям визначено найважливішим і стратегічним, оскільки наскрізною метою освітнього процесу ЗДО є побудова партнерської взаємодії з родинними на засадах особистісно-орієнтованого та гуманістичного підходів.

Взаємодію дошкільного закладу і батьків можна вважати результативною за наявності єдиного розуміння вікових і психологічних особливостей дітей. Тому пропонуємо до завдань психолого-педагогічної практики додати підготовку заходу із залученням родин вихованців: наприклад, консультації «Розвиток ігрової діяльності дітей раннього та дошкільного віку», «Різні види ігор впродовж дня», «Ігрові вправи на розвиток пам'яті, уваги, мислення, уяви дитини» тощо. Для цього практикантам треба опрацювати наявні матеріали методичного кабінету закладу дошкільної освіти, публікації фахових періодичних видань «Дошкільне виховання», «Палітра педагога», «Розкази онуку» та ін.

Ще однією важливою формою набуття професійних знань та умінь є аналіз педагогічних ситуацій. Розроблено покроковий план: пояснення ситуації із психолого-педагогічної позиції; відповідність дій педагога вимогам чинної державної програми; розкриття сутності дитячої гри з погляду педагогічної науки; визначення сутності основних понять (наприклад, «дисципліна», «конфліктна ситуація», «педагогічний такт», «педагогічна доцільність», «виховний вплив» тощо); аналіз класифікації психолого-педагогічних засобів взаємодії з дитиною; підготовку презентації основних напрямів психолого-педагогічного супроводу родин вихованців.

Формою взаємодії майбутніх вихователів ЗДО та педагогів-практиків є проведення спільних заходів, такі як методичний веб-квест, педрада у формі дебатів із актуальних професійно-педагогічних тем, освітній кластер, тематичні батьківські збори «Повернімо дорослих у дитинство: залучення батьків до спільної з дітьми гри», «Екологічний простір дитячої гри», педагогічний ринг «Право дитини на гру», «Мандрівка ІКТ-країною», представлення лайфхаків «Створення команди однокласників» тощо.

З метою ознайомлення із передовим педагогічним досвідом студентам-практикантам необхідно опрацювати досвід роботи свого наставника,

підготувати презентацію, представити у звітних матеріалах розділу «Педагогічні родзинки» авторські ідеї та розробки.

Пропонується призначити керівниками психолого-педагогічної практики не лише науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти, а й стейкхолдерів, педагогів-практиків, котрі безпосередньо занурені в освітній процес закладу дошкільної освіти та мають усі можливості для впливу на професійну підготовку майбутніх вихователів.

Висновки. Отже, змістове наповнення програми психолого-педагогічної практики та якісна її організація впливають на підготовку майбутніх педагогів до професійної діяльності у контексті партнерської взаємодії учасників освітнього процесу. Лейтмотивом проведення такого виду практики визначено взаємодію між педагогом, дитиною та її родиною, адже усіх учасників

освітнього процесу мають поєднувати прагнення спільно побудувати індивідуальну освітню траєкторію дитини, дотримуватися демократичного способу її навчання, виховання та розвитку, безумовну рівність у правах на розуміння, повагу, довіру, доброзичливе ставлення.

Підготовка педагогів до формування такого формату професійних компетентностей має забезпечуватися вже на етапі навчання у закладі вищої освіти.

Вважаємо, що подальшого дослідження потребують питання залучення до освітнього процесу представників різних громадських організацій та об'єднань, соціальних інститутів, органів державного управління й об'єднаних територіальних громад, які останнім часом дедалі більше впливають на стратегування та планування суспільних процесів у нашій державі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33. Київ, 2021. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf. (дата звернення: 15.08.2021).
2. Беленька Г., Половіна О., Кондратець І. Програма «Дитина»: нові підходи й змістові акценти в дошкільній освіті. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2021. С. 14–17.
3. Горобаха Н. М. Педагогічна практика за вимогами кредитно-модульної системи : навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2014. 232 с.
4. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. Херсон : Херсонський державний університет, 2021. 22 с. URL: <http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/%D0%9E%D0%9F%20%D0%94%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D0%A1%D0%92%D0%9E%20%D0%91%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80.pdf?id=011358ec-9af8-4ef8-ad1f4cd01dba9051> (дата звернення: 23.08.2021).
5. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Затверджено Наказом Міністерства освіти України 08 квітня 1993 р. № 93. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93#Text> (дата звернення: 10.08.2021).
6. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Затверджений наказом Міністерства освіти та науки України № 1456 від 21 листопада 2019 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> (дата звернення: 25.08.2021).

REFERENCES

1. *Bazoviyi komponent doshkilnoi osvity. Nova redaktsiia ta porady dlia orhanizatsii osvitnoho protsesu* [The basic component of preschool education. New edition and tips for organizing the educational process] (2021). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021 № 33. Kyiv. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf. [in Ukrainian].
2. Bielenka, H., Polovina, O., Kondratets, I. (2021) *Prohrama «Dytyna»: novi pidkhody y zmistovi aktsenty v doshkilnii osviti*. [The Child program: new approaches and semantic accents in preschool education.]. Kyiv: Kyivskiyi universytet im. B. Hrinchenka. [in Ukrainian].
3. Horopakha, N. M. (2014) *Pedahohichna praktyka za vymohamy kredytno-modulnoi systemy: navchalnyi posibnyk* [Pedagogical practice according to the requirements of the credit-module system: a textbook]. Kyiv: Vydavnychiy dim "Slovo", 2014. [in Ukrainian].
4. *Osvitno-profesiina prohrama "Doshkilna osvita" pershoho (bakalavrskoho) rinvnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 012 Doshkilna osvita* [Educational and professional program "Preschool education" of the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 012 Preschool education.] (2021). Kherson: Khersonskiyi derzhavnyi universytet, 2021. Retrieved from: <http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/%D0%9E%D0%9F%20%D0%94%D0%BE%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%20%D0%A1%D0%92%D0%9E%20%D0%91%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80.pdf?id=011358ec-9af8-4ef8-ad1f4cd01dba9051>

D0%B0%20%D0%A1%D0%92%D0%9E%20%D0%91%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%80.pdf?id=011358ec-9af8-4ef8-ad1f-4cd01dba9051. [in Ukrainian].

5. *Polozhennia pro provedennia praktyky studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy* [Regulations on the practice of students of higher educational institutions of Ukraine] (1993). Nakaz Ministerstva osvity Ukrainy 08.04.1993 N 93. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93#Text>. [in Ukrainian].

6. *Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 012 Doshkilna osvita dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity* [Standard of higher education in specialty 012 Preschool education for the first (bachelor's) level of higher education]. Nakaz Ministerstva osvity ta nauky Ukrainy № 1456 vid 21.11.2019. Kyiv. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>. [in Ukrainian].

O. E. ANISIMOVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Kherson State University,

Kherson, Ukraine

E-mail: anisimova_7@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-9467-3975>

S. P. CHEPURNA

Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education,

Kherson State University,

Kherson, Ukraine

E-mail: svetachep1991@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2526-7313>

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A MEANS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS

In the context of an integration of the Ukrainian educational environment into the European educational space, the problem of improving the quality of training of future teachers becomes relevant. According to the competence and practice-oriented approaches, the purpose of professional training of the applicant in a higher education institution is not only an acquisition of knowledge, improvement of the skills and abilities, but also the ability to quickly navigate in the direct professional and pedagogical activities. The current stage of development of the national education system increases the requirements for the formation of professional competencies of teachers of preschool education.

The professional training of teachers takes into account the new conditions of the preschool education system: changing the ratio of family and social education, the variety of forms of public preschool education and their compliance with new tasks and market conditions, the variety of educational and professional programs.

Pedagogical practice is a mandatory form of organization of the educational process which provides an applicant with the application of acquired theoretical knowledge and practical skills in the real conditions of professional activity.

The article characterizes the role of pedagogical practice as a means of forming professional competencies of future specialists in preschool education. Approaches to the organization of pedagogical practice of students majoring in 012 Preschool education are analyzed. The comparative analysis of hourly distribution of loading for different types of pedagogical practice is carried out.

The article reveals the characterological features of different types of practical training of applicants for higher education in the specialty 012 Preschool education: educational, industrial and undergraduate.

In accordance with the new standard of higher education in the specialty 012 Preschool education of the first (bachelor's) level of higher education, the article presents a program of educational practice tasks, focused on improving the skills of organizing play activities for preschool children.

The article reveals the principles of forming a partnership of the applicant with all participants in the educational process of preschool institutions (preschoolers and their parents, educators, fellow teachers, management, etc.) by means of innovative forms of work.

Key words: practical training, psychological and pedagogical practice, partnership, practice-oriented approach.

УДК 37.091.4:37.01:378.147

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.2>

А. С. БАЛЬОХА

*викладач кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти,
Херсонський державний університет,*

м. Херсон, Україна

Електронна пошта: timoshkovaalena@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4256-5758>

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ К. Д. УШИНСЬКОГО
У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИМОГ ДО ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Стаття стосується сучасної проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів через призму дослідження педагогічного досвіду та спадщини українського та російського педагога, видатного класика педагогічної науки, автора наукових праць і підручників для початкової школи Костянтина Дмитровича Ушинського. Освітні реформи, зокрема Нова українська школа, актуалізують питання генерації нового покоління вчителів початкових класів, які будуть здатні не лише до реалізації суспільних запитів і вимог, а й формуватимуть інтелектуальний потенціал нації. Розв'язання цих завдань буде ефективним лише зі зміною освітнього процесу в закладах вищої освіти, однак нова система освіти має наслідувати принципи, розроблені науковцями-класиками. Мета статті полягає у ретроспективному дослідженні педагогічної спадщини К. Д. Ушинського, його наукових поглядів щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів, основних принципів та ідей. За вченням К. Д. Ушинського, базовим у розвитку особистості школяра є вивчення основ науки, що розкриває перед дитиною закони природи та суспільства і певним чином впливає на розум і душу. Видані підручники для початкової школи були орієнтовані на розвиток у дітей мислення і виховання моральних якостей: любові до рідної природи і свого краю, до людей, котрі їх оточують, гуманності, доброти, працьовитості. Основним засобом у підготовці підростаючого покоління учень вважав природу, адже природні явища рано починають збуджувати розум дитини. Спостереження й вивчення рідної природи сприяє розвитку почуття патріотизму, а також естетичному вихованню. Ці ідеї актуальні у контексті реалізації природничої освітньої галузі Нової української школи, тому важливим є питання впровадження інтерактивних методів роботи зі здобувачами вищої освіти, які сприятимуть розширенню природничих знань, розвитку критичного мислення та формуванню природознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів. У статті розкривається практичний досвід складання пізнавальних завдань природничого змісту здобувачами вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, К. Д. Ушинський, майбутній вчитель початкових класів, сучасні освітні вимоги, природознавча компетентність.

Постановка проблеми. Кожен новий етап розвитку освіти безпосередньо впливає на проблему професійної підготовки вчителя. Актуальним залишається питання становлення майбутнього вчителя початкових класів, адже у руслі діджиталізації, Нової української школи, організації освітнього процесу «offline»/«online», у зв'язку з поширенням епідеміологічної ситуації в Україні та світі суспільство потребує нової генерації вчителів початкових класів: мобільної, конкурентоспроможної, ініціативної.

Якість підготовки вчителів початкових класів – проблема не лише сьогодення. Це питання було пріоритетним для метрів класичної педагогіки: Я.А. Коменського, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервега, Д. Локка, І Гербарта

[Бальоха]. Значну увагу проблемі удосконалення педагогічної освіти вчителя було приділено вітчизняними педагогами: Х. Алчевською, М. Корфом, М. Пироговим, В. Сухомлинським, А. Макаренко [Чабан].

Теоретичні та методологічні аспекти окресленої проблеми відображені у працях відомих учених сучасності: В. Андрущенко, А. Вербицького, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, О. Мороз, С. Сисоевої, Л. Височан, О. Лінник, М. Марусинець, І. Осадченко, С. Стрілець, І. Упатової, В. Ушмарової [Бальоха].

Аналіз наукових досліджень доводить, що реформаційні процеси в освіті та підготовці майбутніх фахівців вимагають оновленого технологічного та методологічного підходу, однак незмінними залишаються ідеї та принципи

гуманістичності, антропоцентризму та партнерства, які домінують у педагогічній спадщині К. Д. Ушинського.

Виклад основного матеріалу. В основі наукових поглядів Костянтина Дмитровича Ушинського було переконання, що якісна підготовка педагогічних кадрів для школи є вирішальним фактором у покращенні освіти підростаючого покоління. Саме тому педагог значну увагу приділяв не лише навчанню та вихованню дітей, а й підготовці педагогів. Його думка, ніби справжній педагогічний фахівець має не лише добре володіти методикою, а й бути мобільним, відповідати викликам життя та часу, постійно прагнути до самовдосконалення, не втратила значущості й сьогодні. За його ініціативи відкривалися учительські семінарії, які слугували освітнім середовищем для тих, хто прагнув нести найвище звання: навчати та виховувати молоде покоління [Войтко : 35–39].

Важливим чинником виховання К. Д. Ушинський вважав вивчення основ науки, яке розкриває перед дітьми закони природи і суспільства і певним чином впливає на їх розум і душу. Створюючи підручники для початкової школи, він намагався добирати такий матеріал, котрий розвивав би у дітей мислення і виховував у них такі моральні якості, як любов до рідної природи, свого краю та до людей, які їх оточують, гуманність, доброта, працьовитість.

Виховний вплив на формування моральних рис підростаючого покоління, підкреслював учений, здійснює природа. Природні явища рано починають збуджувати розум дитини. Спілкування дітей із природою допомагає розвивати розумові здібності. Спостереження й вивчення рідної природи сприяє розвитку почуття патріотизму, а також естетичному вихованню [Мельничук].

Виходячи із власного досвіду, вчений зауважував: «Називайте мене варваром у педагогіці, але я виніс із вражень мого життя глибоке переконання, що прекрасний ландшафт має такий величезний виховний вплив на розвиток молодої душі, з яким важко змагатися впливові педагога; день, проведений дитиною серед гаїв і нив, коли її голову опановує якийсь чарівний туман, у теплій волозі якого розкривається все її молоде серце для того, щоб безтурботно і несвідомо вбирати в себе думки й зародки думок, які

струмком ллються з природи, що такий день вартий багатьох тижнів, проведених на шкільній лаві» [Богущ : 45–47]. Отже, вчителі не повинні переобтяжувати дітей лише навчальними заняттями, відриваючи їх від спілкування із природою.

Універсальними формами естетичного виховання засобами природи К. Д. Ушинський уважав екскурсії у поле, гай, сад, до річки, а також уроки на природі, під час яких діти пізнають світ, красу рідної землі. Він зазначав, що логіка природи є найдоступнішою і найкориснішою логікою для дітей, бо вони можуть побачити предмети та явища природи у натурі, у певному просторі та часі, перевірити свої враження про прочитане у книзі. Головне завдання вчителя Костянтина Дмитровича убачав у тому, щоб навчити дітей спостерігати за явищами й об'єктами у природі, помічати її красу, порівнювати, зіставляти їх. У процесі спостереження розвивається логічне й образне мислення здобувачів освіти. Особливого значення він надавав сприйманню форм, кольорів, звуків, рухів у природі. Саме на цій основі здійснюється наочне навчання та розвиток сенсорної сфери дитини [Вікторенко].

К. Д. Ушинський радив педагогам насамперед вивчати природу, вікові й індивідуальні особливості дітей, щоб бути спроможним знаходити відповідні засоби виховного впливу. На його переконання, кожний учитель повинен бути не тільки вчителем, а й вихователем, щоб «вплинути» не тільки на збагачення розуму знаннями, а й на розвиток усіх розумових і моральних сил вихованців [Мельничук].

Думки педагога-демократа про підготовку вчителів викладені у таких роботах: «Проект учительської семінарії», «Три елементи школи», «Педагогічна подорож по Швейцарії», «Думка колезького радника К. Д. Ушинського про проект реорганізації Гатчинського інституту» тощо.

Костянтин Дмитрович стверджував, що вчитель не виконає свого обов'язку, якщо буде лише викладачем предмету і не буде вихователем. Знання, вважав він, не є головною чесною викладача навчального закладу, головне – щоб гімназійний викладач умів виховувати учнів своїм предметом [Войтко : 125–131].

Вплив дорослих, зокрема вчителя, на становлення особистості дитини має визначальний

характер, причому чим менша дитина, тим більший на неї вплив вчителя. К. Д. Ушинський у більшості своїх творів неухильно доводив ідею про вирішальну роль особистості вчителя в освітньому процесі, думку, яка стала хрестоматійною істиною [Мельничук].

Він вважав, що для учителів початкових класів необхідна особлива спеціальна педагогічна підготовка та педагогічні вміння. Вчитель повинен не лише вміти викладати, а також мати характер, моральність і переконання. Вчитель початкових класів має відзначатися енциклопедичними знаннями. Це мають бути знання не тільки із граматики, математики, географії та історії, а й із природничих наук, медицини, крім того, добре писати, малювати, креслити, читати чітко, виразно і, якщо можливо, навіть співати – тільки за цих умов він може повноцінно виконувати свої функції [Богуш : 67–68].

Вирішальну роль у вихованні належить фольклору, адже саме фольклор найповніше відбиває своєрідність кожного народу, зумовлену його історичним розвитком, соціальними умовами життя, географічними особливостями країни.

Загадки і прислів'я природознавчого змісту, які К. Д. Ушинський рекомендував для читання дітям, є першою сходинкою для розуміння переносного значення слів і сприяють формуванню образного мислення.

У книгах К. Д. Ушинського «Рідне слово» і «Дитячий світ» природа виступає головним засобом навчання і виховання. У підручнику «Рідне слово» діти знайомляться з комахами, дикими та домашніми тваринами, птахами, деревами, грибами та іншими представниками природи за допомогою віршів, загадок, прислів'їв, приказок, казок.

Зазначимо, що вимоги видатного педагога і методиста до мети, змісту, методів і засобів навчання здебільшого збігаються із сучасними вимогами освіти та відображаються у Новій українській школі, а саме інтегрованому курсі «Я досліджую світ», а тому зберігають практичну цінність та актуальність для суспільних потреб сьогодення [Типова освітня програма : 24–35].

Оскільки К. Д. Ушинський наголошував на значенні природи як засобу навчання та виховання дітей і відповідній підготовці вчителя початкових класів, можемо стверджувати, що у сьогоденній парадигмі освіти ця ідея реалізується у природ-

ничій освітній галузі початкової школи та, відповідно, формуванні природознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Принцип гуманізму як фундаментальний принцип педагогічної теорії К. Д. Ушинського передбачає впровадження інтерактивних методів, які не лише будуть мотивувати майбутніх фахівців до опанування освітніх компонентів, а й розвиватимуть їх критичне мислення. Це забезпечить підвищення їх конкурентоспроможності та мобільності у сучасному швидкозмінному освітньому просторі.

Цінною практикою розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти, мотивацією до опанування природознавчих освітніх компонентів і, як результат, формування їх природознавчої компетентності є впровадження пізнавальних завдань на академічних заняттях. У нашому емпіричному дослідженні ми керувалися досвідом кандидата педагогічних наук, учителя біології КЗ «Луцька гімназія № 21 імені Михайла Кравчука» Г. В. Ягенської.

Запропоновані види пізнавальних завдань здобувачі вищої освіти склали для початкової школи.

Прикладом однієї із вправ, яку майбутні вчителі початкових класів можуть реалізувати у подальшій професійній діяльності, є визначення об'єктів живої природи за головними ознаками. Головні ознаки тварин зашифровані елементами «смайлика».

Позначка		Ознака		Позначка		Ознака	
Форма фігури	квадрат	Вкриті пір'ям	Забарвлення носа		Відкладають яйця		
	круг	Вкриті шерстю					
	ромб	Вкриті лускою або щитками					
Форма рота		Літають	Забарвлення очей		Серце трикамерне		
		Не літають					

Рис. 1. Зашифровані головні ознаки об'єктів живої природи

Результатом виконання вправи є не лише визначення відповідної тварини, а й складання різних смайликів, що емоційно налаштовує здобувачів освіти на освітній процес.



Рис. 2. Результат визначення тварин за відповідним ознаками

Варто зазначити, що такий вид вправи передбачає застосування методів і аналізу, і синтезу. Це розширює пізнавальні можливості освітнього процесу загалом і дозволяє враховувати індивідуальні можливості здобувачів освіти.

Складання запропонованої вправи мотивує майбутніх учителів початкових класів розширювати власні когнітивні знання із природничих освітніх компонент і сприяє більш ефективному формуванню їх природознавчої компетентності, що є важливою складовою частиною подальшого професійного становлення.

Висновки. На завершення зазначимо, що теоретичний і практичний фонд педагогічної спадщини К. Д. Ушинського прогресивний і актуальний, заслуговує на глибоке і різнобічне вивчення, аналіз і широке використання у практиці професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагогічні ідеї науковця, представлені у курсах загальної, дошкільної педагогіки, історії педагогіки тощо, відображені в опануванні здобувачами вищої освіти методиками освітніх компонент, у тому числі природничого спрямування, доповнюють і актуалізують сучасні підходи до формування майбутнього професіонала, розкривають внутрішні процеси його особистісного зростання, сприяють ефективному формуванню їх природознавчої компетентності. Аналіз педагогічної спадщини педагога дає змогу не лише виокремити основні вимоги та завдання щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, але й використати їх для удосконалення освітнього процесу, особистісного розвитку та професійного становлення майбутнього фахівця у сучасному закладі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бальоха А. С. Природознавча компетентність як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі* : матеріали III міжнародного конгресу. Одеса, 2017. С. 138–139.
2. Богуш А., Пікінер В. Педагогічна спадщина К. Д. Ушинського у вимірі сучасності : монографія. Київ : Слово, 2017. 341 с.
3. Вікторенко І. Л. Методична компетентність учителя початкових класів у навчанні природознавства молодших школярів. Теоретичний аспект. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 2 (77). С. 52–61.
4. Галатюк М. Ю. Теоретичні аспекти формування навчально-пізнавальної компетентності в процесі вивчення природничих дисциплін. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2010. Вип. 14. С. 95–100.
5. Мельничук С. К. Д. Ушинський про педагогічну підготовку вчителя початкових класів. *Початкова школа*. 2013. № 1. С. 43–44.
6. Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського : збірник статей / відп. ред. В. І. Войтко. Київ : Вища шк., 1974. 339 с.
7. Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: початкова школа: іншомовна освіта + Державний стандарт початкової освіти. Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 80 с.
8. Чабан О. В. Авторські школи як середовище реалізації інноваційного освітнього потенціалу. *Педагогічні науки*. 2020. Вип. 92. С. 20–27.

REFERENCES

1. Balokha, A. (2017). Pryrodoznavcha kompetentnist yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Natural science competence as a component of professional training of future primary school teachers], *Hlobalni vyklyky pedahohichnoi osvity v universytetskomy prostori*, materialy III Mizhnarodnoho konhresu [Global challenges of pedagogical education in the university space: Proceedings of the 3rd International Congress]. Odessa [in Ukrainian].
2. Bohush, A. (2017). *Spadshchyna K. D. Ushyskoho u vymiri suchasnosti : monohrafiia* [Pedagogical heritage of K. D. Ushisky in the dimension of modernity: monograph]. Kyiv : Slovo [in Ukrainian].
3. Viktorenko, I. (2017). Metodychna kompetentnist uchytelia pochatkovykh klasiv u navchanni pryrodoznavstva molodshykh shkoliariv [Methodical competence of primary school teachers in teaching science to primary school students]. *Teoretychnyi aspekt Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*, 2 (77), 52–61 [in Ukrainian].

4. Halatiuk, M. (2010). Teoretychni aspekty formuvannia navchalno-piznavalnoi kompetentnosti v protsesi vyvchennia pryrodnych dystsyplin [Theoretical aspects of the formation of educational and cognitive competence in the study of natural sciences]. *Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu*, 14, 95–100 [in Ukrainian].
5. Melnychuk, S. (2013). K. D. Ushynskiyi pro pedahohichnu pidhotovku vchytelia pochatkovykh klasiv [K. D. Ushinsky on pedagogical training of primary school teachers]. *Pochatkova shkola*, 1, 43–44 [in Ukrainian].
6. Voitko, V. (Ed.) (1974). *Pedahohichni idei K. D. Ushynskoho* [Pedagogical ideas of K. D. Ushinsky]. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
7. Typovi osviti prohramy dlia zakl. zahalnoi serednoi osvity: pochatkova shkola: inshomovna osvita + Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [Typical educational programs for zakl. general secondary education: primary school: foreign language education + State standard of primary education]. (2018). Kyiv: TD “OSVITA-TSENTR+”, 80 p. (in Ukrainian).
8. Chaban, O. (2020). Avtorski shkoly yak seredovyshe realizatsii innovatsiinoho osvitnoho potentsialu [Author’s schools as an environment for the realization of innovative educational potential]. *Pedahohichni nauky*, 92, 20–27 (in Ukrainian).

A. S. BALOKHA

*Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool and Primary Education,
Kherson State University,*

Kherson, Ukraine

E-mail: timoshkovaalena@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4256-5758>

IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL IDEAS OF K. USHYNKYI IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL REQUIREMENTS FOR THE TRAINING OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

The article deals with the modern problem of training future primary school teachers through the prism of research of pedagogical experience and heritage of Ukrainian and Russian pedagogue, outstanding classic of pedagogical science, author of scientific works and textbooks for primary school Konstantin Ushynskiyi. Educational reforms, in particular the New Ukrainian School, raise the issue of generation of primary school teachers who will not only be able to meet public demands and requirements, but will also create the nation’s intellectual potential. Solving these problems will be effective only with a change in the educational process in the universities. However, the new education system must follow the principles developed by classical scholars. The purpose of the article is a retrospective study of the pedagogical heritage of Ushynskiyi, his scientific views on the training of future primary school teachers, basic principles and ideas. According to K. Ushynskiyi, the basic in the development of the student’s personality is the study of the basics of science, which reveals to the child the laws of nature and society and in some way affects their mind and soul. Published textbooks for primary school, were focused on the development of children’s thinking and education of moral qualities: love for nature and their land, to the people around them, humanity, kindness, diligence. The scientist thought that the main approach in the preparation of the younger generation is nature, because natural phenomena early begin to excite the mind of the child. Observation and study of native nature contributes to the development of patriotism and also aesthetic education. These ideas are relevant in the implementation of the natural education of the New Ukrainian School. Therefore, it is important to introduce interactive methods of working with students, which will contribute to the expansion of natural knowledge, the development of critical thinking and the formation of the future primary school teachers’ natural science competence. The article reveals the practical experience of compiling cognitive tasks of natural content by applicants for higher education.

Key words: higher education, K. Ushynskiyi, future primary school teacher, modern educational requirements, natural science competence.

УДК 796.01/.09-613.7

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.3>

Т. О. БАРСУКОВА

*завідувач кафедри фізичного виховання,
Національний університет «Одеська юридична академія»,
м. Одеса, Україна
Електронна пошта: Barsukova1507@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1370-4475>*

Ж. І. АНТІПОВА

*старший викладач кафедри фізичного виховання,
Національний університет «Одеська юридична академія»,
м. Одеса, Україна
Електронна пошта: antipova195151@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3052-0862>*

ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена пошуку нових, ефективних засобів реорганізації педагогічного процесу у сфері фізичного виховання здобувачів вищої освіти. Підкреслюється, що основою технології такого педагогічного процесу є сукупність дій викладача та здобувача, які приводять до успіху в реалізації поставлених освітніх і виховних завдань.

Розглядається необхідність розробки нових програм у тих видах спорту, що вибрали здобувачі. Застосування інноваційних засобів і методів дозволяє розширити можливості популяризації обраного виду спорту й оцінити позитивний вплив цих видів на розвиток фізичних якостей здобувачів. Такий підхід буде сприяти підвищенню мотивації до навчальних занять, до ведення здорового способу життя, а також удосконаленню рівня фізичної підготовленості кожного з тих, хто займається.

Проблема створення нових програм з інноваційними аспектами в організації фізичного виховання здобувачів вищої освіти розглядається у педагогічному, методичному й організаційному аспектах. Вивчаються роботи різних авторів і сучасних учених, аналізується досвід застосування подібних програм в інших закладах вищої освіти.

На заняттях із фізичного виховання у закладах освіти одним із ключових напрямів повинна стати підтримка соціального здоров'я здобувачів. Оскільки статистика відзначає зниження рівня здоров'я у середовищі студентської молоді, проблема збереження і зміцнення здоров'я сьогодні є надзвичайно актуальною та важливою. Актуальність означеної теми зумовлена необхідністю введення нових технологій у програми за видами спорту з метою підвищення активності та зацікавленості здобувачів у заняттях фізичною культурою і спортом загалом. У період навчання у закладах вищої освіти для здобувачів рухова активність є основою здорового способу життя, тому у ситуації, що склалася, необхідно шукати нові шляхи просування цих корисних ініціатив.

Аналіз системи фізичного виховання в нашій академії, проведення анкетування серед здобувачів і обробка результатів дослідження дозволяють визначити та запропонувати найбільш ефективні шляхи активізації навчального процесу з урахуванням всіх побажань.

Ключові слова: фізичне виховання, інновації, здобувачі, заклади вищої освіти, здоров'я і здоровий спосіб життя.

Постановка проблеми. Для переважної більшості студентів період навчання у закладах вищої освіти – це якісні зміни у житті, досягнення основ обраної професії, залучення до світових культурних цінностей, встановлення власного світогляду, усвідомлене формування норм і правил активного способу життя.

Педагогічний процес у сфері фізичного виховання, як будь-який процес цілеспрямованої діяльності, на сучасному етапі передбачає

корінні зміни та має певну технологію [Москаленко 2012 : 10–13]. Технологія такого педагогічного процесу передбачає сукупність дій викладача та здобувача, які приведуть до успіху в реалізації поставлених цілей і завдань.

Інновації у педагогічному процесі з фізичного виховання припускають розробку інноваційної педагогічної технології, основою якої буде новий підхід до побудови навчально-виховного процесу [Сичова 2012 : 115–119].

Результатом такого підходу має стати рівень освіченості, професійної підготовленості, морального і фізичного здоров'я випускника, який забезпечить йому можливість успішного вирішення життєво важливих проблем і оптимальну самореалізацію.

Сьогодні ми дедалі частіше чуємо, що «хворіти – це дороге задоволення» або «здоров'я легше зберегти, ніж відновити».

У юнаків і дівчат у студентські роки на перший план виходять питання моди, краси, зовнішньої привабливості, але дедалі частіше у них виникають проблеми зі своїм здоров'ям, і питання моди йдуть на другий план.

Наші вчені та фахівці стверджують, що фізичні вправи і раціональні режими рухової активності є ефективними засобами профілактики багатьох захворювань і одночасно сприяють зміцненню м'язової системи та формуванню постави, тобто є універсальним засобом і поліпшення здоров'я, і формування краси тіла.

Беручи до уваги те, що рухова активність здобувачів є одним із провідних факторів здорового способу життя, необхідно приділити пильнішу увагу цьому питанню у процесі фізичного виховання та шукати нові шляхи просування цих корисних ініціатив.

Стійка мотивація до рухової активності, вихована у період навчання у школі, під час навчання у закладі вищої освіти повинна перетворюватися на норми поведінки, що визначає суспільну престижність високого рівня здоров'я й оцінку якості особистості [Дядичева 2018 : 29–35], однак дійсність говорить про недостатню зацікавленість студентів і фізичним вихованням, і спортом, і веденням здорового способу життя, а це є однією з головних проблем закладів вищої освіти.

Тому між формуванням гармонійно розвинутої, фізично здорової особистості молодого фахівця і відсутністю у нього мотивації до рухової активності виникають суперечності. Вирішення цієї проблеми можливе тільки шляхом зміни формату проведення навчальних занять із фізичного виховання. Означена тема зумовлена необхідністю розробки нових програм із використанням і застосуванням інноваційних технологій [Селевко 2003 : 256]. У сучасній педагогічній науці та практиці розроблений досить широкий набір освітніх технологій, однак нами

розглянуті лише ті з них, які реальні для застосування у практиці фізичного виховання здобувачів нашої академії.

Найважливішою концептуальною особливістю сучасної системи фізичного виховання є установка на комплексне формування основ фізичної культури молодої людини. Найважливіше місце у цьому процесі займає культура здорового способу життя як найважливіша складова частина загальної культури людини [Анастасьева 2012 : 10–13]. Це одна з основних і найбільш безпосередніх форм освоєння молодими людьми зовнішнього і внутрішнього природи, спосіб створення гармонії свого існування у найширшому сенсі.

Слід зазначити, що сьогодні головною у роботі нової системи фізичного виховання здобувачів повинна стати концепція управління розвитком фізичного потенціалу людини. Високий рівень працездатності може бути придбаний тільки шляхом цілеспрямованого тренування, організації процесу адаптації організму тих, хто займається, фізичними навантаженнями. У рамках такого процесу повинні раціонально вирішуватися завдання опанування руховими вміннями і розвитку моторики. До програми подальшого фізичного вдосконалення здобувачів повинні бути включені:

- ефективний і спрямований розвиток фізичних якостей;
- освоєння нових рухових координацій;
- спортивне тренування;
- оздоровча підготовка;
- успішне опанування основними цінностями фізичної культури.

Аналіз попередніх досліджень. У літературних джерелах найважливішими складниками педагогічного процесу названо особистісно орієнтовані способи взаємодії викладача зі здобувачем.

Освітня технологія, запропонована Г. К. Селевко, передбачає «використання технології на основі особистісної орієнтації педагогічного процесу», педагогіку співробітництва, гуманно-особистісний підхід, а також застосування технології формування особистості на основі активізації й інтенсифікації діяльності тих, хто займається [Селевко 2003 : 256]. Велику увагу автор приділяє проблемному і комунікативному навчанню.

Н. П. Воронов, В. І. Столяров, Л. І. Лубишева вважають: «Головним напрямом педагогічних технологій є ефективне управління й організація навчального процесу» [Воронов 2010: 14–16], що включають:

- технологію індивідуалізації навчання;
- культурну технологію, яка виховується на основі диференційованого навчання за інтересами всіх тих, хто активно займається;
- перспективно-випереджальну технологію навчання з використанням опорних схем за коментованого управління;
- технологію програмного навчання;
- комп'ютерні технології.

Л. І. Лубишева відзначає: «Емоційно-цілісне ставлення до фізкультурної діяльності не формується спонтанно і не успадковується, воно набувається особистістю у процесі самої діяльності й ефективно розвивається з освоєнням знань і творчого досвіду, із проявом ініціативи й активності в істинному педагогічному процесі» (Лубишева 1993 : 15). Невідповідність змісту фізичного виховання новому суспільному мисленню можна усунути, пройшовши шлях від механістичного розуміння цього процесу як «побудови тіла» до формування фізичної культури особистості.

Ситуацію в закладах вищої освіти підтверджують результати соціологічних досліджень В. С. Рахматіна, А. П. Дьякова, А. І. Стеценко та ін.: «Під час вивчення способу життя студентів встановлено, що з кожним роком знижується роль фізичної культури у розвитку особистості» [Рахматин, Дьяков, Стеценко 1999]. Багато сторін студентського життя «не працюють» на повноцінний розвиток особистості фахівця.

Розглядаючи стан навчального процесу та його ефективність, не слід переоцінювати його можливості. Ефект, отриманий від чотирьох годин занять фізичної культури на тиждень, не може відшкодувати збиток від впливу негативних факторів (порушення режиму дня, шкідливих звичок, відсутності навичок ведення ЗСЖ та ін.) навіть за умови ідеальної постановки процесів фізичного виховання.

З огляду на вищесказане слід визначити, якими мають бути сучасна структура навчального процесу, його складові елементи та зв'язки між ними.

У рамках такого процесу необхідно раціонально вирішувати завдання на оволодіння руховими вміннями та всебічний розвиток. До програми подальшого фізичного вдосконалення повинні бути включені такі завдання:

- ефективний розвиток фізичних якостей здобувачів;
- навчання й удосконалення рухових навичок і координаційних здібностей;
- проведення занять спортивної спрямованості;
- оздоровча підготовка студентів;
- успішне оволодіння основними цінностями фізичної культури.

Таким чином, потрібні інноваційні розробки й упровадження нових педагогічних технологій, котрі становлять сукупність засобів застосування теоретично обґрунтованих, інноваційних методів у процесі навчання та виховання та дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі.

Мета дослідження – визначити готовність студентів до застосування інноваційних підходів у фізичному вихованні, які будуть позитивно впливати на формування свідомої мотивації студентів до рухової активності та ведення здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу. Для вирішення поставлених завдань у Національному університеті «Одеська юридична академія» на кафедрі фізичного виховання була проведена експериментальна робота:

- проведено анкетування, яке визначило вибір виду спорту, котрим хотіли би займатися здобувачі на навчальних заняттях у наступному навчальному році;
- розроблена викладачами та затверджена на засіданні кафедри програма з видів спорту для навчальних занять;
- проведено тестування рівня фізичної підготовки студентів на кінець навчального року з метою подальшого аналізу розвитку фізичної підготовки;
- проведено анкетування, яке визначило ставлення студентів до фізичного виховання і занять у секціях;
- оброблені анкети та зроблені висновки.

Анкетування. У кінці навчального року на всіх факультетах академії було проведено анкетування-опитування: яким видом рухової

активності та яким видом спорту ви би хотіли займатися на навчальних заняттях і поза навчальним процесом? (Було дано перелік видів спорту з огляду на специфіку занять і наявні умови).

Факультет прокуратури та слідства (зі студентів основної медичної групи).

Юнаки: футбол – 35%, єдиноборства – 42%, волейбол – 12%, настільний теніс – 11%.

Дівчата: фітнес – 62%, атлетична гімнастика – 17%, бадмінтон – 21%.

Група реабілітації (за медичними показниками) – 12% осіб.

Судово-адміністративний факультет (зі студентів основної медичної групи).

Юнаки: футбол – 25%, волейбол – 38%, єдиноборства – 23%, настільний теніс – 14%.

Дівчата: фітнес – 46%, атлетична гімнастика – 28%, волейбол – 13%, бадмінтон – 13%.

Група реабілітації (за медичними показниками) – 8% осіб.

Цивільно-правовий факультет (зі студентів основної медичної групи).

Юнаки: футбол – 31%, волейбол – 25%, єдиноборства – 18%, настільний теніс – 16%, бадмінтон – 10%.

Дівчата: фітнес – 26%, атлетична гімнастика – 48%, волейбол – 8%, бадмінтон – 6%, настільний теніс – 12%.

Група реабілітації (за медичними показниками) – 12% осіб.

Програми навчальних занять. За сучасних умов підвищення ефективності навчання викладачами кафедри фізичного виховання був застосований новий концептуальний підхід до розробки навчальних програм із видів спорту, а в організації навчального процесу на чільне місце запропоновано поставити формування фізичної культури особистості студента. Програми з *волейболу, футболу, настільного тенісу, бадмінтону, атлетичної гімнастики, фітнесу, черлідінгу* були розглянуті та затверджені на засіданні кафедри.

Волейбол. Програма спрямована на набуття здобувачами теоретичних знань, заволодіння технічними прийомами та тактичними навичками ведення гри.

Новизна й актуальність програми:

– передбачена велика кількість годин на розучування тактичних прийомів,

– включені вправи з атлетичної гімнастики,
– пропонується комплекс танцювальної аеробіки для розвитку витривалості,
– головним завданням є залучення студентів до занять шляхом формування у них усвідомленої мотивації.

Футбол. Як засіб фізичного виховання, футбол робить позитивний вплив на розвиток основних фізичних якостей здобувачів: витривалості, швидкості, спритності, стрибучості, а атмосфера здорового суперництва сприяє формуванню морально-вольових якостей. Програма заснована на:

– аналізі техніки футболу з виділенням загальних і приватних елементів у її утриманні;
– завданнях у початковому навчанні: техніки футболу від засвоєння загальних базових елементів до елементів індивідуального характеру;
– застосуванні засобів і методів проблемного навчання, орієнтованих на основи розучуваних технічних прийомів;
– навчанні техніки гри у футбол з урахуванням виділених нами педагогічних умов у фізичному вихованні здобувачів, що дозволяють істотно підвищити якість засвоєння навчального матеріалу.

Настільний теніс. Спеціальна програма організації навчальних занять на основі спеціалізації «настільний теніс» передбачає розробку системи індивідуальних тренувальних бігових навантажень і використання спеціальних технічних засобів навчання. Завдання програми:

– значне підвищення ефективності фізичного виховання і забезпечення розв'язання проблеми підсумкової атестації здобувачів;
– раціональне застосування методики індивідуального дозування тренувальних бігових навантажень для здобувачів, котрі займаються настільним тенісом, які позитивно впливають на їх фізичний розвиток;
– використання спеціальних технічних засобів у навчанні гри в настільний теніс, що прискорить освоєння навичок гри та дасть можливість більше часу приділяти функціональній підготовці здобувачів.

Бадмінтон. Бадмінтон є із одним нових напрямів у спорті, який сьогодні широко використовується у фізичній підготовці здобувачів. Заняття бадмінтоном дозволяють різнобічно впливати на організм молоді людини,

сприяють набуттю рухових навичок, дозволяють виховувати вольові та моральні якості. Основні завдання програми навчання:

- всебічний фізичний розвиток і зміцнення здоров'я здобувачів;
- розвиток швидкості, координаційних і швидко-силових якостей, гнучкості, ігрового мислення, витривалості;
- навчання основ техніки та тактики гри, різних видів переміщень і стійок;
- навчання подач і прийомів подач, тактичних дій у нападі та захисті, у парній та одиночній грі;
- прищеплення інтересу до бадмінтону;
- навчання правил гри;
- формування у здобувачів потреби до здорового способу життя.

Бадмінтон є новим, ефективним засобом залучення студентів до занять фізичною культурою та спортом, а проведення занять із користю та задоволенням дозволить підвищити активність студентів, що сприятиме зміцненню їх здоров'я.

Атлетична гімнастика. Системно організовані заняття атлетичною гімнастикою дозволяють здобувачам досягти більш стійкого позитивного приросту показників розвитку основних фізичних якостей, ніж у групах загальної фізичної підготовки. Розроблена програма враховує специфіку занять: бажання розвинути свою мускулатуру, стати фізично розвиненим і зовні красивим, що є основним спонукальним мотивом для занять цим видом спорту. Із цією метою:

- розроблена система дозування обтяжень за масової атлетичної підготовки здобувачів з урахуванням їх фізичної підготовленості, фізичного розвитку і функціональних можливостей,
- вивчено питання про вплив занять атлетичною гімнастикою на психологічний стан і розумову працездатність здобувачів у період навчання й екзаменаційної сесії,
- доведено, що атлетична підготовка дозволяє успішно розвивати всі фізичні якості.

Фітнес. Програма із фітнесу демонструє, що нині особливо актуальна проблема зниження здоров'я підростаючого покоління, тому важливе місце посідає розробка «оздоровчих технологій», які призначені для формування, збереження і зміцнення здоров'я

здобувачів. Велика частина оздоровчих технологій пов'язана з розвитком фітнес-індустрії. Завдання пропонованої програми:

- удосконалення процесу фізичного виховання у закладах вищої освіти,
- максимальне залучення здобувачів до фізкультурно-оздоровчих занять,
- покращення емоційного фону,
- підтримка високої загальної та моторної щільності занять,
- підвищення ефективності процесу навчання загалом.

Заняття з такою спрямованістю може отримати більш високий рейтинг серед студентської молоді.

Черлідінг. У програмі представлена ефективність використання засобів черлідінгу у системі навчальних занять із фізичного виховання для підвищення рівня фізичної підготовленості, функціонального стану, фізичного здоров'я і мотивації до занять фізичною культурою дівчат-здобувачів. Черлідінг – чудовий засіб естетичного розвитку і морального виховання, вдосконалення майстерності, точності, узгодженості рухів, голосового супроводу, створення ефектного виступу, здатного вразити глядача. Поставлені завдання:

- підготовка належного рівня фізичної підготовленості у групі черлідінгу,
- формування цінісно-мотиваційної сфери групи здобувачів,
- впровадження засобів черлідінгу до системи занять фізичного виховання дівчат-здобувачів,
- поліпшення стану фізичного здоров'я, фізичної підготовленості та підвищення інтересу до занять фізичною культурою і спортом.

Висока ефективність використання засобів черлідінгу в системі фізичного виховання студенток, їх участь у показових виступах на змаганнях із різних видів спорту сприяють відвідуваності занять, підвищенню рівня фізичної підготовленості, фізичного здоров'я та функціонального стану.

Тестування. На кінець навчального року було проведено тестування рівня фізичної підготовки студентів. Результат показав, що:

- 15% здобувачів мають високий рівень підготовленості,
- 45% здобувачів – середній рівень підготовленості,
- 40% здобувачів – низький урівень підготовленості.

На кінець наступного навчального року ми також плануємо провести тестування, яке дасть нам результативну картину позитивного впровадження нових програм.

Анкетування. Проведене анкетування визначає ставлення студентів до навчальних занять із фізичного виховання і до занять у секціях (табл. 1).

Таблиця 1

Ставлення студентів до фізичної культури та спорту, %

№ п/п	Альтернативи	Відсотки
1.	Постійно тренуюся, маю розряд	7,9%
2.	Займаюся самостійно у тренажерному залі додатково (для себе) у позанавчальний час	34,7%
3.	Відвідую навчальні заняття із фізичного виховання	57,2%
4.	Ні спортом, ні фізкультурою не займаюся, тому що не дозволяє здоров'я	3,9%
5.	Є постійним вболівальником, хоча спортом не займаюся	4,9%
6.	Хотів би займатися додатково спортом або фізкультурою, але не виходить через низку причин	24,2%
7.	Інше	1,0%

Аналіз анкет дозволяє зробити висновок про те, що здобувачі неактивно відвідують навчальні заняття із фізичного виховання, переважно для отримання «заліку» в кінці навчального року. У багатьох не вистачає часу і коштів для додаткових занять.

Було запропоновано нову систему проведення занять зі студентами:

– організацію і проведення навчальних занять за розкладом за напрямками, обраним студентами;

– проведення навчально-секційних занять із фізично підготовленими студентами за розкладом у другій половині дня;

– застосування інноваційних аспектів у нових програмах із видів спорту, розроблених викладачами кафедри;

– проведення тестування два рази на семестр (на початку й у кінці семестру);

– проведення підсумкових масових змагань із видів спорту та виступів команд факультетів за програмою танцювальної аеробіки.

Висновки. Підбиваючи підсумки, можна стверджувати, що впровадження інноваційних аспектів організації фізичного виховання у нові програми, розроблені на кафедрі з урахуванням побажань студентів, дає відчутні переваги порівняно зі звичайними заняттями фізичною культурою. Нові технології та інноваційні методи дозволяють оптимізувати навчальний процес, зробити його більш ефективним і результативним, а головне, пробудити інтерес студентів до фізичної активності загалом.

Запропонований проект реорганізації навчального процесу сприятиме підвищенню активності студентів, формуванню усвідомленої мотивації до регулярних занять в обраному виді спорту.

Застосування інноваційних форм і методів проведення навчальних занять є важливим і актуальним на сучасному етапі та вимагає ще глибшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антипова Ж. И., Воробьева Е. Н. Физкультурно-оздоровительные технологии в учебных заведениях и их влияние на формирование личности студентов. *Материали конференцій МЦНД*. 2020. Т. 4. С. 66–68.
2. Москаленко Н. В., Сичова Т. В., Анастасьєва З. В. Інноваційні технології фізичного виховання, спрямовані на зміцнення здоров'я студенток 17–18 років. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2012. № 2. С. 10–13.
3. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей. Санкт-Петербург : КАРО, 2006. 368 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. Москва : Народное образование, 2003. 256 с.
5. Дядичева М. В., Ансимова З. Ю. Формирование мотивации к учебно- познавательной деятельности будущих учителей физической культуры. *Развитие теоретических основ физического воспитания и спорта* : сборник статей межвузовской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. 2018. С. 29–35.
6. Ермаков С. С., Цеслицка М.З., Мушкета Р.К. Физическая культура и спорт в жизни студентов Восточно-Европейского региона: современное состояние и перспективы развития. *Физическое воспитание студентов*. 2015. № 6. С. 16–30.
7. Самоха Р. А. Інноваційні технології фізичного виховання студентів педагогічних університетів із застосуванням народних традицій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2007. 22 с.

8. Сычѣва Т. В. Инновационные технологии в физическом воспитании студентов. *Физическое воспитание студентов*. 2012. № 4. С. 115–119.
9. Воронов Н. П., Столяренко О.М. Использование инновационных технологий в физическом воспитании студентов. *Физическое воспитание студентов*. 2010. № 3. С. 14–16.
10. Фидирко М. А., Антипова Ж. И. Физическое воспитание и инновации в высшем учебном заведении. *InterConf*. 2020. С. 71–74.

REFERENCES

1. Antypova Zh. Y., Vorobeva E. N. (2020) Fyzkulturno-ozdorovytelnye tekhnolohyy v uchebnykh zavedenyakh y ykh vlyaniye na formirovaniye lychnosti studentov. *Materialy konferentsii MTsND*, T. 4. s. 66–68.
2. Moskalenko N. V., Sychova T.V., Anastasiyeva Z.V. (2012) Innovatsiini tekhnolohii fizychnoho vykhovannia, spriamovani na zmitsnennia zdorovia studentok 17–18 rokiv. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia*. 2012. № 2. s. 10–13.
3. Kolechenko A. K. (2006) Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. Санкт-Петербург: KARO; 368 s.
4. Selevko H. K. (2003) *Sovremennyye obrazovatelnye tekhnolohyy. Uchebnoe posobyе*. Moskva: Narodnoe obrazovaniye, 256 s.
5. Diadycheva M. V., Ansyomova Z. Iu. (2018) Formirovaniye motivatsyy k uchebno- poznavatelnoi deiatelnosti budushchykh uchyteliei fizycheskoi kulturi. V sbornike: *Razvytiye teoretycheskykh osnov fizycheskoho vospytaniya y sporta sbornyk statei mezhvuzovskoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy*. Rossiyskiy gosudarstvennyi pedagogicheskiy unyversytet im. A. Y. Hertsenyа. s. 29–35.
6. Ermakov S. S., Tseslytska M. Z., Mushketa R. K. (2015) Fyzycheskaia kultura y sport v zhyzny studentov Vostochno-Evropeiskoho rehyona: sovremennoe sostoianye y perspektyvy razvytyia / Fyzycheskoe vospytaniye studentov. № 6. s. 16–30.
7. Samokha R. A. (2007) Innovatsiini tekhnolohii fizychnoho vykhovannia studentiv pedagogichnykh unyversytetiv iz zastosuvanniam narodnykh tradytsii: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07. Kyiv, 22 s.
8. Sichjva T. V. (2012) Ynnovatsyionnye tekhnolohyy v fizycheskom vospytanyy studentok / Fyzycheskoe vospytaniye studentov. № 4. S. 115–119.
9. Voronov N. P., Stoliarenko O. M. (2010) Yspolzovaniye ynnovatsyionnykh tekhnolohiy v fizycheskom vospytanyy studentov / Fyzycheskoe vospytaniye studentov. № 3. s. 14–16.
10. Fydyrko M. A., Antypova Zh. Y. (2020) Fyzycheskoe vospytaniye y ynnovatsyy v vysshem uchebnom zavedenyy. *InterConf*, s. 71–74.

T. O. BARSUKOVA

*Head of the Department of Physical Education,
National University “Odessa Law Academy”,
Odessa, Ukraine
E-mail: barsukova1507@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1370-4475>*

Zh. I. ANTIPOVA

*Senior Lecturer at the Department of Physical Education,
National University “Odessa Law Academy”,
Odessa, Ukraine
E-mail: antipova195151@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3052-0862>*

INNOVATIVE ASPECTS OF PHYSICAL EDUCATION OF RECIPIENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to the search for new, effective ways to reorganize the pedagogical process in the field of physical education of students of higher educational institutions. It is emphasized that the technology of such a pedagogical process is based on a set of actions of teacher and student, which lead to success in the implementation of educational tasks.

The need to develop new programs for those sports that students choose. The use of innovative tools and methods will expand the popularity of the positive impact of each sport. This approach will increase students' motivation to learn, to lead a healthy lifestyle, as well as improve the level of physical fitness of each involved.

The problem of creating new programs with innovative aspects is considered from the pedagogical, methodological and organizational points of view. The works of various authors and modern scientists are studied; the experience of using similar programs in other higher educational institutions is analyzed.

The relevance of this topic is due to the need to introduce new technologies in sports programs to increase student activity and interest in physical culture and sports. in general. During the period of study in higher educational institutions for students, physical activity is the basis of a healthy lifestyle, so in the current situation it is necessary to look for new ways to promote these useful initiatives.

Analysis of the existing system of physical education, questionnaires, processing The results of the study allow to identify and suggest the most effective ways to intensify the existing educational process, taking into account the wishes of students.

Key words: physical vikhovannya, innovatsii, students, pledge vischo ivitii, health and healthy way of life.

УДК 378:615.825

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.4>

Є. В. ВИШАР

старший викладач кафедри соціальної роботи та спеціальної освіти,

Полтавський інститут економіки і права,

м. Полтава, Україна

Електронна пошта: evishar08@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-0937-7042>

Л. В. КЛЕЦЕНКО

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри фізичної терапії ерготерапії,

Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»,

м. Полтава, Україна

Електронна пошта: kletsenko_@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-0092-381X>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ, ЕРГОТЕРАПЕВТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті розглянуто основні теоретичні питання щодо сутності та змісту формування професійної компетентності під час вивчення дисциплін професійного спрямування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів. Теоретично охарактеризовано соціально-психологічні та педагогічні здоров'язберезувальні технології у професійній діяльності фахівців із фізичної реабілітації. Обґрунтовано важливість ціннісної складової частини у процесі формування професійної компетентності, розкрито основи моделювання ціннісного світогляду майбутніх спеціалістів, орієнтованого на формування професійного здоров'я. Обґрунтовано переваги використання стетотерапевтичних методів у роботі фахівців із фізичної реабілітації у професійній діяльності. Доведено, що ефективність процесу фізичної реабілітації залежить від готовності фахівців фізичної реабілітації використовувати соціально-психологічні та педагогічні здоров'язберезувальні технології. Охарактеризовано чотири компоненти змісту освіти та їх вплив на майбутнього фахівця з фізичної реабілітації. Виділено основні принципи відбору і структурування змісту дисциплін професійного спрямування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів, які забезпечать якісне формування професійної компетентності та цінностей майбутніх фахівців. Описано послідовність особливостей становлення професійної компетентності майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів. Розглянуті аспекти реалізації принципу зв'язку науки із професійною діяльністю, що забезпечує вагому підвалину для формування професійного здоров'я. Доведено, що вказані аспекти реалізації принципу зв'язку науки із професійним середовищем мають базуватися на передових наукових досягненнях, оскільки професійна діяльність буде конкурентоспроможною лише за умови відповідності науково-технічному прогресу.

Ключові слова: професійна компетентність, фізичні терапевти, ерготерапевти, ціннісний світогляд, професійне здоров'я.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство відійшло від розуміння педагогічної діяльності як цілеспрямованого процесу надання знань, вмінь і навичок професійної діяльності вихованцям. За умов сучасної економічної та духовної кризи збільшується значення духовної складової частини освіти, її розуміння як процесу передачі ціннісного знання і формування на його основі ціннісного ставлення, ціннісної поведінки особистості. Сьогодні, у час появи нових сфер знання, наукових напрямів і нових виробництв виникає необхідність ство-

рення системи вищої освіти, яка би динамічно реагувала на зміни ринку праці, задовольняла різнопланові потреби сучасного суспільства та спрямовувала особистісні інтереси студентів до суспільних інтересів і норм.

Оскільки головним джерелом мотиву діяльності особистості є потреба, і саме вона породжує інтерес, то для практичної реалізації освітніх вимог сьогодення у формуванні безпеки життєдіяльності слід дбати про її особистісну значимість і розуміння як необхідної привабливої особистісної потреби для кожного

студента, не послаблюючи орієнтацію останнього на задоволення суспільних потреб, тобто суспільно-корисну діяльність. З огляду на це традиційні освітні завдання формування базових професійних компетенцій (знань, вмінь і навичок безпечного виконання професійних обов'язків) для ефективного формування безпеки життєдіяльності недостатні, їх необхідно поєднувати з елементами всебічної професійної соціалізації студентів, тобто формуванням відповідного суспільним цінностям світогляду. Одним із основних засобів формування професійної компетентності та світогляду майбутніх спеціалістів є зміст навчання, який визначається метою і завданнями освіти на певному етапі розвитку суспільства та є основою формування професійної компетентності – бази професійного здоров'я і ціннісного ставлення до природи.

Мета статті – розкрити особливості формування професійної компетентності під час вивчення дисциплін професійного спрямування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів.

Аналіз попередніх досліджень. Питанням формування професійної компетентності присвячена значна кількість досліджень Дж. Равена, Д. Клемпа, Р. Лікерта, Дж. Мак Клеелланда, Л. Спенсера, В. Ігнатової, Е. Клімова, А. Турчинова, В. Бодрова, Л. Мітіної, Н. Волкової, Л. Волошко [Волкова : 289] та ін. Особливості формування ціннісного світогляду відображені у працях Б. Лихачова, Д. Леонтьєва, А. Здравосмілова, В. Сержантова, Е. Помиткіна, С. Анісімова, О. Золотухіної-Аболіної, М. Кагана, Є. Головахи, В. Бурлачука, К. Абульханової-Славської (дослідження становлення системи цінностей із психологічного погляду), І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Захаренкова, О. Сухомлинської, В. Крижка [Крижка : 342] (формування цінностей у педагогічній теорії та практиці) та ін.

Вивченням питання підготовки фахівців із фізичної реабілітації займалися В. Мухін, Т. Круцевич, О. Вацеба, Г. Верич, А. Вовканич, О. Дубогай, В. Мурза, С. Попов; загальні питання професійної підготовки фахівців із фізичної реабілітації у закладах вищої освіти висвітлили у своїх роботах Л. Сущенко, Т. Д'яченко, В. Кукса, О. Міхеєнко; теоретичні основи формування у майбутніх фахівців із фізичної ре-

абілітації готовності до здоров'язбережувальної діяльності розглядалися Н. Беліковою; окремі питання становлення фахової підготовки фізичних реабілітологів висвітлено Т. Бойчук; підготовку фахівців з фізичної реабілітації для роботи зі спортсменами досліджували Ю. Лянової, М. Романишин та ін., але, незважаючи на такий широкий спектр досліджень, питання професійної компетентності під час вивчення дисциплін професійного спрямування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів залишається досі повністю не вирішеним, а отже, й актуальним.

Виклад основного матеріалу. Ефективне, відповідне суспільним цінностям формування професійної компетентності майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів уможливується за умови ціннісного підходу до організації навчального процесу, який підтримується Законом України «Про освіту» (у ньому наголошується на пріоритеті в освітньому процесі загальнолюдських духовних цінностей) і Концепцією національного виховання студентської молоді (де робиться акцент на важливості суспільних цінностей). Ціннісний світогляд, спрямований на становлення вискоєфективної професійної діяльності, розвивається у набутті професійної компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін, а отримані знання будуть накладатися на практичний процес у взаємодії з пацієнтами, внаслідок чого у майбутніх терапевтів, ерготерапевтів відбудеться формування цілісного уявлення про професійну етику майбутнього фахівця.

Основне завдання педагога в освітньому процесі під час вивчення дисциплін професійного спрямування – забезпечити майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів системою наукових компетенцій, оволодіння якими забезпечить всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей майбутніх спеціалістів, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до успішної професійної діяльності. Він включає у себе чотири компоненти: досвід пізнавальної діяльності (знання), досвід виконання відомих способів діяльності (вміння діяти за зразком), досвід творчої діяльності (прийняття нестандартних рішень у нових ситуаціях), досвід ціннісного ставлення до оточуючих. Перераховані компоненти змісту освіти тісно

взаємопов'язані: без знання не буває вміння, на основі знань і вмінь здійснюється творча діяльність, а в діяльності виражаються ідеали та переконання особистості, тобто світогляд, змістовою стороною яких є ціннісні орієнтації. Людина стає професіоналом, майстром своєї справи у міру того, як опановує систему знань, визнаючи та засвоюючи ті або інші цінності. Чим багатший світ цінностей особистості, тим більш ефективно та цілеспрямовано відбувається відбір і приріст нових цінностей, їхній перехід у мотиви поведінки та діяльності.

Початковим етапом успішного формування професійної компетентності є моделювання ціннісного світогляду майбутніх спеціалістів, орієнтованого на формування професійного здоров'я, обраного нами провідною особистісною цінністю у галузі охорони здоров'я. Зміст поняття професійного здоров'я у нашому розумінні має містити досвід здійснення успішної професійної діяльності, що втілюється разом зі знаннями в уміннях і навичках особистості; досвід творчої, пошукової діяльності щодо вирішення нових проблем, які постають перед суспільством і пов'язані з фізичною реабілітацією; досвід ціннісного ставлення до оточуючих. Для виділення системи принципів відбору ціннісних основ змісту дисциплін професійного спрямування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів звернемося до досвіду провідних вчених у відповідній науковій галузі.

Віковий досвід ефективної реалізації навчання і виховання, уточнений науковими дослідженнями, втілений у перших спробах створення цілісної системи принципів навчання Я. Коменським, Й. Песталоцці, Ф. Дістервегом, К. Ушинським. У сучасній науці питанню відбору принципів навчання присвячені праці М. Скаткіна, І. Лернера, Ю. Бабанського, В. Безпалько, В. Краєвського, котрі розробили низку дидактичних концепцій змісту освіти та методів навчання, що уособлюють знання, вміння та навички. Серед розмаїття робіт, присвячених формуванню змісту освіти, прикладним для формування ціннісних основ змісту дисциплін професійного спрямування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів є бачення В. Бондара, який умовою формування всебічно розвинутої духовної особистості, готової до самоактуалізації та жит-

тєтворчості, бачить включення до структури змісту освіти чотирьох елементів соціального досвіду: знання про природу, суспільство, мислення, техніку та способи діяльності, уже здобуті суспільством; досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюється в уміннях і навичках особистості, котра здійснює цей досвід; досвід творчої, пошукової діяльності у розв'язуванні нових проблем, що виникають перед суспільством; досвід ставлення до світу, один до одного, тобто система емоційної, вольової, екологічної, моральної, естетичної вихованості [Бондар : 253].

Враховуючи наукові здобутки видатних педагогів минулого і сучасності та власний педагогічний досвід, ми виділяємо основні принципи відбору і структурування змісту дисциплін професійного спрямування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів, що забезпечать якісне формування професійної компетентності та цінностей майбутніх фахівців: принцип формування теоретичних основ дисциплін професійного спрямування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів на гуманістичній основі; принцип зв'язку науки із професійною діяльністю; принцип розвитку ціннісного світогляду.

Наведені принципи узгоджуються з особливостями становлення професійної компетентності майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів, яке відбувається у такій послідовності: отримання теоретичних знань, що допомагають зрозуміти суть проблеми; узгоджена із власними знаннями та можливостями оцінка оптимальних шляхів вирішення проблеми; подолання проблеми з опорою на власну систему цінностей.

Вагомість, базовість і першочерговість урахування принципу формування теоретичних знань, що допомагають зрозуміти суть проблеми, не викликає жодних сумнівів, адже терміни і поняття становлять ту основу, на якій базуються глибокі знання із дисципліни. Практична реалізація цього принципу закладає основу для формування професійної компетентності під час вивчення дисциплін професійного спрямування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів і покликана реалізувати такі цілі: вивчення змісту, структури та взаємозв'язку життєдіяльності людини у системі «людина – життєве середовище»; визначення чинників,

причин і параметрів, що призводять до виникнення проблем зі здоров'ям; наголошення на цінності професійного здоров'я для життєдіяльності майбутніх спеціалістів і членів суспільства; ознайомлення з важливістю етичної професійної діяльності майбутніх спеціалістів; визначення принципів і способів фізичної реабілітації; становлення практичних навичок надання реабілітаційної допомоги. Перелічені цілі свідчать про те, що студенти мають чітко знати наукові терміни, якими оперують дисципліни, пов'язані з фізичною терапією, ерготерапією, теоретичні основи виникнення різноманітних нозологій, причинно-наслідкові зв'язки нозологій і шляхи фізичної реабілітації [Чугуй : 173–175].

Для повноцінного формування професійних цінностей зазначене вище теоретичне підґрунтя змісту дисциплін професійного спрямування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів повинне мати гуманістичну основу. Необхідність гуманістичного спрямування викликана тим, що в основі поняття «фізична реабілітація (терапія, ерготерапія)» лежить збереження багатосмислової категорії «людське життя та здоров'я», яке буде корисним і безпечним для суспільства лише за умови наповнення гуманістичними цінностями.

У студентів згідно із принципом формування теоретичних основ дисциплін професійного спрямування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів на гуманістичній основі повинен виробитися стиль мислення, який складається з таких аспектів: прогнозування і виявлення небезпек з урахуванням шкоди для духовного здоров'я; визначення характеру й ознак впливу певної небезпеки на людину (оцінки діючих небезпек) із передбаченням її наслідків для всіх трьох складників професійного здоров'я (фізичного, психічного, духовного); використання чинних нормативно-законодавчих актів і моральних суспільних норм; розробки програм фізичної реабілітації з урахуванням етичних вимог.

Оскільки процес і результати професійної освіти зумовлені потребами суспільства, особливу увагу слід звертати також на значущість набутих теоретичних знань у майбутній практичній діяльності, адже сутність професійного

навчання на ціннісній основі – це підготовка майбутнього фахівця до активної та продуктивної суспільної праці. Студенти повинні бути впевненими, що отримані знання будуть втілені на практиці у майбутній професійній діяльності та будуть корисними для суспільства. Принцип зв'язку науки із професійною діяльністю забезпечує вагому підвалину для формування професійного здоров'я і реалізується в таких аспектах: мотивації професійного здоров'я; органічному поєднанні теоретичного підґрунтя забезпечення принципу формування теоретичних основ дисциплін професійного спрямування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів на гуманістичній основі зі специфікою професійного середовища; поясненні вагомості знань нормативної документації у галузі охорони здоров'я; вмінні створювати та реалізовувати програми фізичної реабілітації. Вказані вище аспекти реалізації принципу зв'язку науки із професійним середовищем мають базуватися на передових наукових досягненнях, оскільки професійна діяльність буде конкурентоспроможною лише за умови відповідності науково-технічному прогресу. Принцип розвитку ціннісного світогляду покликаний спроекувати ціннісне ставлення до пацієнтів.

Висновки. Отже, формування професійної компетентності під час вивчення дисциплін професійного спрямування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів має базуватися на таких принципах відбору і структурування змісту дисциплін професійного спрямування: принципі формування теоретичних основ на гуманістичній основі; принципі зв'язку науки із професійною діяльністю; принципі розвитку ціннісного світогляду. Спеціаліст, котрий досконало опанує змістове наповнення дисциплін професійного спрямування, буде здатний грамотно діяти у професійній сфері, примножувати й удосконалювати надбання суспільства, держави та людства загалом. Його праця матиме естетичний відтінок, продукуватиме емоційно-почуттєві стани особистості, які накопичуватимуться у духовній сфері й уможливлуватимуть раціональну професійну діяльність на засадах етичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. Н. Профессиональная компетентность специалистов: критерии оценки : монография. Полтава : Техсервис, 2007. 318 с.

2. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : підручник. Київ : Освіта України, 2005. 434 с.
3. Бондар В. І. Дидактика : підручник. Київ : Либідь, 2005. 262 с.
4. Чугуй Л. Роль гуманітарних знань у формуванні безпеки життєдіяльності майбутніх аграріїв. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Спецвипуск 3. 2010. С. 172–177.

REFERENCES

1. Volkova N. N. (2007) *Professyonaljnaja kompetentnostj specyalystov : kryteryu ocenky* [Professional competence of specialists: evaluation criteria]. Poltava. Techservice. (in Ukrainian)
2. Kryzhko V. V. (2005) *Antologhija aksiologhichnoji paradyghmy osvity* [Anthology of axiological paradigm of education]. Kyiv. Education of Ukraine. (in Ukrainian)
3. Bondar V. I. (2005) *Dydaktyka* [Didactics]. Kyiv. Lybid. (in Ukrainian)
4. Chughuj L. (2010) *Rolj ghumanitarnykh znanj u formuvanni bezpeky zhyttjedijalnosti majbutnikh aghrarijiv* [The role of humanitarian knowledge in shaping the safety of future farmers]. *Humanization of the educational process*. Spetsvip. 3. 2010. S. 172–177.

Ye. V. VISHAR

*Senior Lecturer at the Department of Social Work and Special Education,
Poltava Institute of Economics and Law,
Poltava, Ukraine
E-mail: evishar08@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-0937-7042*

L. V. KLETSENKO

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Physical Therapy, Occupational Therapy,
National University "Poltava Polytechnic named after Yuri Kondratyuk",
Poltava, Ukraine
E-mail: kletsenko_@ukr.net
http://orcid.org/0000-0003-0092-381X*

PECULIARITIES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL THERAPISTS, OCCUPATIONAL THERAPISTS IN THE STUDY OF PROFESSIONAL DISCIPLINES

The article considers the main theoretical issues regarding the essence and content of the formation of professional competence in the study of disciplines of professional orientation in the training of future physical therapists, occupational therapists. Socio-psychological and pedagogical health-preserving technologies in the professional activity of physical rehabilitation specialists are theoretically characterized. The importance of the value component in the process of formation of professional competence is substantiated, the bases of modeling the value worldview of future specialists focused on the formation of professional health are revealed. The advantages of using stethotherapeutic methods in the work of specialists in physical rehabilitation in professional activities are substantiated. It has been proven that the effectiveness of the process of physical rehabilitation depends on the willingness of physical rehabilitation specialists to use socio-psychological and pedagogical health technologies. The four components of the content of education and their impact on the future specialist in physical rehabilitation are described. The basic principles of selection and structuring of the content of professional disciplines in the training of future physical therapists, occupational therapists, which will ensure the qualitative formation of professional competence and values of future professionals. The sequence of features of formation of professional competence of future physical therapists, occupational therapists is described. Aspects of the implementation of the principle of connection of science with professional activity, which provides a solid foundation for the formation of professional health, are considered. It is proved that these aspects of the implementation of the principle of connection of science with the professional environment should be based on advanced scientific achievements, as professional activity will be competitive only if it complies with scientific and technological progress.

Key words: professional competence, physical therapists, occupational therapists, value worldview, professional health.

УДК 378.015.31:17.022.1:004

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.5>

Л. С. ГЕРАСИМЮК

*старший викладач кафедри документознавства та інформаційної діяльності,
Приватний вищий навчальний заклад «Академія рекреаційних технологій і права»,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: lesya.ukr04@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2419-4412>*

Л. М. ТАРАСИЮК

*старший викладач кафедри документознавства та інформаційної діяльності,
Приватний вищий навчальний заклад «Академія рекреаційних технологій і права»,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: ludamt@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6034-0603>*

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкривається специфіка формування моральних цінностей студентів закладів вищої освіти (ЗВО) засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Визначено, що моральні цінності є основою та критерієм для формування моральної оцінки, виявляються у поведінці людини, міжособистісних взаєминах і можуть застосовуватися для оцінки будь-яких аспектів людської діяльності.

Встановлено, що термін ІКТ означає інформаційні технології на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку, призначені для збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання та подання різноманітної інформації.

Встановлено, що сучасні ІКТ, підвищуючи якість моральної освіти та формування морального світогляду, дозволяють студентам успішно здійснити адаптацію до соціальних змін та оточення. Це дає можливість молоді одержувати необхідну інформацію для особистісного зростання.

Для розв'язання проблеми формування моральних цінностей студентів ЗВО необхідно створити відповідні педагогічні умови, зокрема: готовність викладачів ЗВО до здійснення формування моральних цінностей студентів засобами ІКТ в освітньому процесі; розробку і застосування інноваційних методик, використання програмного забезпечення, спрямованого на формування у студентів моральних цінностей у процесі вивчення навчальних дисциплін; запровадження тренінгових програм, спрямованих на формування моральної та інформаційної компетентностей, та ін.

Визначено, що активне й ефективно використання в освітньому процесі ІКТ забезпечує можливості для створення нових виховних методик і програм, які відповідають вимогам сучасного суспільства та процесу трансформування традиційної системи освіти на якісно новий рівень.

Встановлено, що важлива умова успішної інтеграції ІКТ в освітній процес – професійна підготовка викладачів і фахівців, котрі повинні володіти необхідною інформаційною грамотністю і розумінням використання ІКТ.

Ключові слова: моральні цінності, інформаційно-комунікаційні технології, заклад вищої освіти, професійна підготовка, педагогічна умова.

Поставлення проблеми. ЗВО відіграють важливу роль у формуванні моральних цінностей студентів. Зміна моральних пріоритетів і переосмислення нових напрямів у вихованні вільної особистості зумовлюють оновлення змісту освітнього процесу ЗВО на основі впровадження новітніх досягнень науки.

За умов реформування освітнього процесу особливо актуальним стає формування мораль-

них цінностей студентів ЗВО засобами ІКТ. Вважаємо, що завдяки сучасним засобам ІКТ стає можливим формування таких інформаційних потоків, які є впливовими на особистість і, зокрема, на студентську молодь.

Студентський вік є оптимальним для розвитку ціннісно-смыслових структур свідомості особистості та характеризується як завершальний етап підготовки до вступу у самостійну

професійну діяльність. Водночас поза увагою науковців залишається організаційно-методичний потенціал освітнього процесу ЗВО як провідного чинника формування моральних цінностей студентів.

Аналіз попередніх досліджень. Проблеми підготовки студентів засобами ІКТ висвітлено у працях таких науковців, як Р. Гуревич, Г. Гордійчук, М. Кадемія, М. Козяр, Л. Коношевський, О. Коношевський [Гуревич та ін. 2011], О. Муковіз [Муковіз 2010], О. Шестопал [Гуревич та ін. 2011] та ін.

У процесі наукового пошуку виявлено, що проблема формування моральних цінностей студентів ЗВО засобами ІКТ є недостатньо розробленою. Лише незначна частина праць [Постильна 2015] присвячена вивченню окремих аспектів формування моральних цінностей із використанням нового напрямку інформатизації освіти.

Мета статті – дослідити особливості формування моральних цінностей студентів ЗВО засобами ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми формування моральних цінностей студентів ЗВО потребує уточнення сутності поняття «моральні цінності». Аналіз наукових праць філософів, психологів, педагогів свідчить про відсутність загальноприйнятого визначення цього поняття.

Існують численні філософські визначення поняття «цінність». Їх основна суть полягає у тому, що цінність – це предмет певного інтересу, бажання, потягу або об'єкт, значущий для людини чи групи осіб. Це поняття вказує на людське, соціальне і культурне значення певних об'єктів і явищ [Новейший философский словарь 1998 : 598].

Як стверджує М. Федорова: «Моральні цінності є складовою частиною духовних цінностей. Вони ґрунтуються на ідеї служіння людям і забезпечують стабільність і прогресивний розвиток людського суспільства, виявляються у людській поведінці, міжособистісних взаєминах і можуть застосовуватись для оцінки будь-яких аспектів людської діяльності» [Федорова 2014 : 249].

Реформування сучасної вищої освіти неможливе без удосконалення педагогічних умов і методів, що забезпечують успішність процесу формування моральних цінностей студентів

ЗВО. За умов інформаційного суспільства актуальним є впровадження ІКТ в освітній процес.

Доцільно з'ясувати сутність поняття «ІКТ». У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» зазначено, що «інформаційна технологія – цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів із використанням засобів обчислювальної техніки, які забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування» [Великий тлумачний словник 2014 : 403].

У контексті освіти І. Соколова визначає інформаційні технології навчання майбутніх фахівців як «систему загальнодидактичних, психологічних, технологічних процедур взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу у вищій школі з урахуванням технічних і людських ресурсів, що спрямовані на формування інформаційної компетенції майбутніх фахівців» [Соколова 2004 : 213].

Термін «ІКТ» іноді вживають як синонім до терміна «інформаційні технології», хоча перший є більш загальним. Інформаційні технології на базі персональних комп'ютерів (обчислювачів), комп'ютерних мереж і засобів зв'язку утворюють ІКТ [Буйницька 2012].

Погоджуємося з думкою В. Лавренчук і В. Бойчук, що використання можливостей ІКТ, а також їх різноманітних поєднань створює прорив у методології, організації та практичній реалізації освітнього процесу під час вивчення різних дисциплін на усіх рівнях системи освіти. За словами науковців, студенти із пасивних спостерігачів перетворюються на учасників освітнього процесу, розкриваючи свої творчі й індивідуальні якості та навички самовираження [Лавренчук 2019 : 41].

На нашу думку, моральне виховання студентів ЗВО має бути тісно пов'язане з актуальними процесами розвитку суспільства. Формування високomorальної, ціннісно зорієнтованої особистості майбутнього фахівця є соціально необхідним. Із цією метою у педагогічній теорії та практиці відбувається розробка й апробація педагогічних умов формування моральних цінностей студентів ЗВО, виявляються особливості та специфіка організації означеного процесу у ЗВО з метою використання досвіду, апробованих моделей, умов, технологій морального виховання.

У контексті нашого дослідження важливо визначити педагогічні умови, що сприяють формуванню моральних цінностей студентів ЗВО із використанням засобів ІКТ. Педагогічні умови є системою певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [Пехова 2003]. Окрім того, як зауважує Т. Захарчук, педагогічні умови виступають формою педагогічної діяльності, метою якої є підготовка висококваліфікованого спеціаліста [Захарчук 2012].

В. Короленко визначає такі педагогічні умови формування моральних цінностей:

- структурування виховного матеріалу за змістовими лініями й активізація пізнавальної діяльності;
- розроблення й упровадження змістового й організаційного забезпечення процесу формування моральних цінностей для набуття умінь соціальної взаємодії, конструктивного діалогу;
- дотримання загальноприйнятих моральних норм;
- залучення до різноманітної соціальної діяльності [Короленко 2013 : 20].

На нашу думку, важливими педагогічними умовами формування моральних цінностей студентів ЗВО є:

- готовність викладачів до формування моральних цінностей засобами ІКТ у процесі навчання студентів;
- розробка та застосування інноваційних методик, використання програмного забезпечення, спрямованого на формування у студентів моральних цінностей у процесі вивчення навчальних дисциплін;
- запровадження тренінгових програм, спрямованих на формування моральної та інформаційної компетентностей, та ін.

Використання ІКТ у процесі формування моральних цінностей студентів вимагає оновлення положень теорії виховання, розробки та використання сучасних виховних методик, а отже, переосмислення досвіду використання ІКТ, аналізу й оцінки можливостей їхньої реалізації в освітньому процесі [Кулакова 2016 : 177]. А. Кобися однією з основних проблем запровадження інноваційних форм навчання вважає

вибір оптимального співвідношення найкращих традицій чинної освітньої системи, сучасних педагогічних інновацій та інструментарію ІКТ [Кобися : 16].

Варто відзначити, що сьогодні активно впроваджуються дистанційні форми освіти, основу освітнього процесу за такої форми становить цілеспрямована самостійна робота студента, котрий має можливість навчатися у вільному режимі та за індивідуальним графіком. Як підкреслює О. Постильна, до структури курсів-модулів, які обирає студент, обов'язково потрібно включати спеціальний матеріал, що впливає на світогляд і формує моральні цінності студента [Постильна 2015].

Однією з вимог до підготовки сучасного студента є наявність знань про сучасні ІКТ, засоби комунікації, через які можна комунікувати дистанційно. На думку С. Шарова й О. Постильної, завдяки цьому студенти зможуть використовувати ІКТ у процесі формування моральних цінностей саме як засіб самовдосконалення [Шаров, Постильна 2017 : 203].

Слід наголосити на тому, що важливою умовою успішної інтеграції ІКТ в освітній процес є якісна професійна підготовка викладачів і фахівців, котрі здійснюють експлуатацію систем і засобів нової інтегрованої технології навчання. На наше переконання, нині кожен учасник навчання повинен володіти необхідною інформаційною грамотністю і розумінням у використанні технологій.

Висновки. Упровадження ІКТ створює передумови для поглиблення змісту освіти, сприяє формуванню моральних цінностей, стимулює пізнавальну активність, а також сприяє підготовці майбутніх фахівців, здатних працювати за умов інформаційного суспільства та використовувати здобуті знання.

Застосування ІКТ у процесі формування моральних цінностей студентів вимагає розробки та використання новітніх виховних методик і програмного забезпечення. Освітній процес необхідно наповнити відповідною інформацією, надати певні знання, які уможливили би досягнення за допомогою ІКТ певної мети – виховання моральної людини, здатної виявляти повагу до інших, визнавати їх незалежну сутність та автономність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2012. 240 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад, і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2004. 1440 с.
3. Гуревич Р. С. Кадемія М. Ю., Гуревич Р. С., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / за ред. Гуревича Р. С., 2012. 506 с.
4. Захарчук Т. В. Система педагогічних умов застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів. *Вісник СевНТУ*. Вип. 127. Серія : Педагогіка. 2012. С. 115–119.
5. Кобися А. П. Використання комп'ютерно-орієнтованих технологій для організації самостійної роботи студентів. *Актуальні проблеми використання інформаційних технологій в освітньому процесі коледжів і технікумів. Збірник матеріалів IV регіональної науково-практичної конференції*. Вінниця : ВТЕК КНТЕУ. С. 16–18.
6. Короленко В. Л. Формування моральних цінностей підлітків у процесі взаємодії сім'ї і школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 ; М-во освіти і науки України, Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2013. 20 с.
7. Кулакова Л. М. Вплив сучасного інформаційно-комунікаційного простору на формування позитивних моральних якостей особистості молодшого школяра. *Іноватика у вихованні*. 2016. Вип. 4. С. 175–183.
8. Лавренчук В. Л., Бойчук В. М. Позитивні й негативні сторони застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень*. Вип. 11 (14). 2019. С. 40–42.
9. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій : монографія. Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. 180 с.
10. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
11. Гуревич Р. С., Гордійчук Г. Б., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л., Шестопад О. В. Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ : монографія / за ред. Р.С. Гуревича. Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2011. 348 с.
12. Пехова О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний посібник. Київ : В-во А.С.К., 2003. 240 с.
13. Постильна О. Педагогічні умови формування моральних цінностей у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. 2015. № 1. С. 359–364.
14. Соколова І. В. Інформаційна компетентність вчителя іноземної мови: структура, зміст, критерії, умови формування. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2004. Вип. 2. С. 209–225.
15. Федорова М. А. Характеристика поняття «моральні цінності особистості». *Освітологічний дискурс*. 2014. № 4. С. 247–257.
16. Шаров С. Постильна О. Інформатизація освіти і виховання як вектор розвитку сучасного суспільства. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. 2017. № 1. С. 199–204.

REFERENCES

1. Buinytska, P. (2012). Informatsiini tekhnolohii ta tekhnichni zasoby navchannia. Navch. posib. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. 240 s.
2. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2004) / uklad, i hol. red. V. T. Busel. Kyiv ; Irpin : Perun. 1440 s.
3. Hurevych, R. S. (2012). Kademiia M. Iu., Hurevych R. S., Koziar M. M. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii osviti : za red. chlen-kor. NAPN Ukrainy Hurevycha R.S. 506 s.
4. Zakharchuk, T. V. (2012). Systema pedahohichnykh umov zastosuvannia mediaosvitnikh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv. Visnyk SevNTU. Vyp. 127/2012. Serii : Pedahohika. S. 115–119.
5. Kobysia, A. P. Vykorystannia kompiuterno-oriientovanykh tekhnolohii dlia orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv. Aktualni problemy vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v osvitnomu protsesi koledzhiv i tekhnikumiv. Zbirnyk materialiv IV rehionalnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Vinnytsia : VTEK KNTEU. S. 16–18.
6. Korolenko, V. L. (2013). Formuvannia moralnykh tsinnosti pidlitkiv u protsesi vzaiemodii simi i shkoly. avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07; M-vo osvity i nauky Ukrainy, Uman. derzh. ped. un-t im. Pavla Tychny. Uman. 20 s.
7. Kulakova, L. M. (2016). Vplyv suchasnoho informatsiino-komunikatsiinoho prostoru na formuvannia pozytyvnykh moralnykh yakosti osobystosti molodshoho shkoliara. Innovatyka u vykhovanni. Vyp. 4. S. 175–183.
8. Lavrenchuk, V. L., Boichuk V. M. (2019). Pozytyvni y nehatyvni storony zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi. Aktualni problemy suchasnoi nauky ta naukovykh doslidzhen. Vyp. 11 (14). S. 40–42.
9. Mukoviz, O. P. (2010). Formuvannia vmin samostiinoi piznavalnoi diialnosti u studentiv pedahohichnykh VNZ zasobamy informatsiinykh tekhnolohii : monohrafiia. Uman : PP Zhovtyi O. O. 180 s.

10. Noveishyi fylosofskyi slovar (1998) ; sost. A. A. Hrytsanov. Minsk : Yzd. V. M. Skakun. 896 s.
11. Hurevych, R. S. (2011). Hordiichuk H. B., Konoshevskiy L. L., Konoshevskiy O. L., Shestopal O. V. Osvitnie seredovyshe dlia pidhotovky maibutnykh pedahohiv zasobamy IKT : monohrafiia ; za red. prof. R. S. Hurevycha. Vinnytsia : FOP Rohalska I. O. 348 s.
12. Piekhova, O. M. (2003). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii : navch. posib. Kyiv : V-vo A.S.K. 240 s.
13. Postylina, O. (2015). Pedahohichni umovy formuvannia moralnykh tsinnosti u studentiv pedahohichnykh VNZ zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii : Pedahohika. № 1. S. 359–364.
14. Sokolova, I. V. (2004). Informatsiina kompetentnist vchytelia inozemnoi movy: struktura, zmist, kryterii, umovy formuvannia. Pedahohichni protses : teoriia i praktyka. Vypusk 2. S. 209–225.
15. Fedorova, M. A. (2014). Kharakterystyka poniattia «moralni tsinnosti osobystosti». Osvitlohichni dyskurs. № 4. S. 247–257.
16. Sharov, S., Postylina O. (2017). Informatyzatsiia osvity i vykhovannia yak vektor rozvytku suchasnoho suspilstva. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii : Pedahohika. № 1. S. 199–204.
-

L. S. GERASIMYUK

*Senior Lecturer at the Department of Documentation and Information Activity,
Higher Educational Institution “Academy of Recreational Technologies and Law”,
Lutsk, Ukraine
E-mail: lesya.ukr04@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2419-4412>*

L. M. TARASYUK

*Senior Lecturer at the Department of Documentation and Information Activity,
Higher Educational Institution “Academy of Recreational Technologies and Law”,
Lutsk, Ukraine
E-mail: ludamt@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6034-0603>*

THE USE OF MODERN ICT IN PUBLIC GOVERNANCE: PROBLEMS AND PROSPECTS

The article reveals the specifics of the formation of moral values of freelance students by means of information and communication technologies (ICT). It is determined that moral values are the basis and criterion for the formation of moral evaluation, are manifested in human behavior, interpersonal relationships, and can be used in the evaluation of any aspect of human activity.

It is established that the term ICT means information technology based on personal computers, computer networks and communications, designed to collect, organize, store, process, transmit and present a variety of information.

It is established that modern ICT, improving the quality of moral education and the formation of moral worldview, allow students to successfully adapt to social change and the environment. This enables young people to receive the information they need for personal growth.

It is established that in order to solve the problem of formation of moral values of students of institution of higher education it is necessary to create appropriate pedagogical conditions, in particular: readiness of teachers of institution of higher education to carry out formation of moral values of students by means of ICT in educational process; development and application of innovative methods, the use of software aimed at the formation of students' moral values in the study of academic disciplines; introduction of training programs aimed at the formation of moral and informational competencies, etc.

It is determined that the active and effective use of ICT in the educational process provides opportunities for the creation of new educational methods and programs that meet the requirements of modern society and the process of transforming the traditional education system to a qualitatively new level.

It is established that an important condition for the successful integration of ICT in the educational process is the professional training of teachers and specialists who must have the necessary information literacy and understanding in the use of ICT.

Key words: moral values, information and communication technologies, institution of higher education, professional training, pedagogical condition.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.6>

І. М. ГУМЕНЮК

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки початкової освіти,

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,

м. Івано-Франківськ, Україна

Електронна пошта: imix@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-0790-6732>

ФУНКЦІЙНО-СТИЛІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена вивченню проблеми реалізації функційно-стилістичного підходу у контексті навчання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Дослідження проведено у процесі викладання цього курсу майбутнім учителям початкових класів у Прикарпатському національному університеті ім. В. Стефаника. На основі ретроспективного аналізу еволюційних змін у змісті дисципліни та специфіки професійної діяльності вчителя початкових класів обґрунтовано застосування функційно-стилістичного підходу з акцентом на особливостях кожного стилю у відповідній ситуації спілкування. Авторка розкриває поетапну реалізацію функційно-стилістичного підходу до навчання української мови за професійним спрямуванням, що передбачає дотримання принципів систематичності та поступовості, науковості, наростання складності, забезпечення професійного контексту в навчальній діяльності, зв'язку теорії із практикою. Кожен із визначених етапів проаналізовано щодо ефективних форм організації роботи студентів, комплексів завдань і оцінюваних продуктів навчальної діяльності. Розкрито мотиваційний, діяльнісний і прикладний аспекти стилістичної роботи. Наголошено на необхідності урахування нормативної бази, зокрема професійного стандарту за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», Державного стандарту початкової освіти, чинного ДСТУ 4163-2003. Зазначено, що реалізація аналізованого підходу здійснюється під час опанування як писемних, усних, так і емоційно-експресивних стилів. Для застосування функційно-стилістичного підходу щодо формування наукового мовлення майбутніх педагогів необхідна міждисциплінарна інтеграція, що сприяє комплексному баченню комунікативного середовища професійної сфери. Окремо у стилістичному контексті проаналізовано роботу з особливо обдарованими студентами.

Ключові слова: мовна освіта, професійне мовлення, стиль, термін, компетентність, стилістичне редагування, функційно-стилістичний підхід.

Постановка проблеми. Професійне становлення вчителя початкових класів ґрунтується на здатності до продуктивного спілкування, підвищеній відповідальності за його результати, методичній підготовці до роботи з мовленням школярів. Тому формування професійної мовленнєвої компетентності студентів залежить від вдалої інтеграції підходів до навчання, зокрема застосування у цьому комплексі функційно-стилістичного підходу, що відображає багатогранність мовленнєвої діяльності педагога.

Українська мова за професійним спрямуванням (далі – УМзаПС) як навчальна дисципліна заснована на ґрунті ділової української мови, зміст якої розкривав особливості спілкування у діловій сфері, що обслуговується офіційно-діловим стилем. Саме тому на етапі становлення цього курсу виникла наукова дискусія

щодо односторонності змістового наповнення, розвитку комунікативних умінь студентів тільки у напрямку ділового спілкування [Гуменюк 2020]. Розширення навчальної мети УМзаПС до формування «досконалого володіння українською літературною мовою у фаховій сфері» [Шевчук 2010 : 15] дозволило трансформувати межі поняття «професійна мова» до трьох функціональних стилів: розмовного, офіційно-ділового, наукового [Шевчук 2010 : 115]. Саме ці три стилістичні різновиди лежать в основі більшості підручників і посібників із УМзаПС. Однак специфіка педагогічної діяльності, зокрема у початковій ланці освіти, актуалізує необхідність роботи в усіх стилях української літературної мови, з урахуванням як писемних, усних, так і емоційно-експресивних різновидів. Відповідно до Державного стандарту

початкової освіти, формування переліку ключових компетентностей дітей, зокрема «вільне володіння державною мовою», «відчуття краси слова», «активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях...», «розуміння правил поведінки і спілкування, що є загальноприйнятими в різних спільнотах і середовищах» [Державний стандарт] тощо, неможливе без ознайомлення з виражальними можливостями мови в усіх стилях, художньому й публіцистичному зокрема. У цьому контексті вважаємо необхідним застосування функційно-стилістичного підходу до навчання УМзаПС у педагогічних ЗВО з акцентуванням на особливостях кожного стилю у відповідній ситуації спілкування.

Аналіз попередніх досліджень. Внаслідок аналізу інформаційного простору виявлено відсутність науково-методичного інтересу до проблеми реалізації функційно-стилістичного підходу у курсі УМзаПС. За весь період функціонування дисципліни незначна активізація спостерігається 2007–2008 рр. у напрямку дослідження стилістичних особливостей усної ділової комунікації та стилістичних варіантів мовних норм. І. Серебрянська здійснила порівняльно-стилістичний аналіз мовних одиниць українського й англійського ділового спілкування з акцентом на специфіці проведення ділової бесіди. Дослідниця екстраполює методику безперервної рольової гри О. Тарнопольського, розроблену для вивчення англійської мови, на курс «УМзаПС», наголошуючи на моделюванні реальної ділової активності та реалізації творчого потенціалу студентів [Серебрянська 2007], однак уся навчальна діяльність проводиться тільки у межах офіційно-ділового стилю. О. Левківська пропонує систему вправ із вивчення мовних норм і їх стилістичних варіантів під час навчання УМзаПС, але пропонувані завдання відображають стилістичні можливості лінгвістичних одиниць здебільшого у межах процесу редагування [Левківська 2008]. Дослідженню шляхів формування стилістичної компетентності студентів присвячена праця А. Нечипоренко. Особливу увагу авторка звертає на порушення стилістичних норм, які ускладнюють досягнення комунікативної мети. Уникнути таких порушень можна, на думку дослідниці, шляхом аналізу та редагування

текстів різних стилів [Нечипоренко 2021]. Як бачимо, проблема застосування функційно-стилістичного підходу до навчання УМзаПС залишається малодослідженою, а з урахуванням різноаспектної комунікативної діяльності вчителя початкових класів – актуальною.

Мета дослідження – побудова алгоритму реалізації функційно-стилістичного підходу у контексті навчання української мови за професійним спрямуванням студентів педагогічних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Реалізація системи роботи з УМзаПС на основі функційно-стилістичного підходу здійснюється поетапно: 1) вивчення специфіки професійного мовлення через дослідження його стилістичних виявів; 2) систематизація нормативних вимог літературної мови з виявленням стилістичних можливостей на кожному рівні мовної системи; 3) диференціація стилістичних різновидів писемної, усної й емоційно-експресивної мови; 4) визначення позиції стилістичних умінь у комунікативній професіограмі вчителя початкових класів; 5) з'ясування особливостей писемної форми офіційно-ділового стилю через вправлення у складанні й оформленні ділової документації; 6) вивчення особливостей побудови наукового тексту й оформлення результатів наукової діяльності; 7) практичне застосування набутих умінь у процесі редагування текстів різних стилів. Такий етапний розподіл забезпечує дотримання принципів систематичності та поступовості, науковості, наростання складності, забезпечення професійного контексту у навчальній діяльності, зв'язку теорії із практикою.

Форми роботи й комплекс завдань до кожного із зазначених етапів підбираються залежно від його мети. Зокрема, специфіка професійного мовлення з'ясовується шляхом проблемної бесіди: Яким повинно бути мовлення педагога? Які стилі мови використовує вчитель початкових класів у своїй професійній діяльності? Яким стилем ми користуємося зараз? Як ви розумієте поняття «професійно-мовленнєва компетентність»? Як впливає рівень професійно-мовленнєвої компетентності вчителя на його авторитет у педагогічному й учнівському колективах?

Етап систематизації нормативних вимог літературної мови зі стилістичним застосуванням

не обмежується одним заняттям, що зумовлено кількістю інформації та її складністю. Елементи такої роботи вводяться у структуру кожного заняття у вигляді вправ або презентації інформаційного проєкту, зокрема теми «Синтаксис професійного мовлення», «Орфоепічні й акцентуаційні норми у мовленні вчителя», «Лексика іншомовного походження у стилістичному плані» та ін. Завдання на правопис вважаємо за необхідне адаптувати до змісту теми. У контексті розгляду вимог до тексту документа доречними будуть вправи на вживання великої літери у найменуваннях організацій, установ, посад, державних свят, подій, у назвах документів, їх структурних частин, пунктуаційне оформлення заголовків, дієприкметникових і дієприслівникових зворотів, вставних і вставлених конструкцій. Оформлення документації з кадрово-контрактних питань і довідково-інформаційних документів вимагає особливої уваги до відмінювання прізвищ, імен, по батькові, орфографічних і технічних правил переносу, пунктуаційного оформлення дат, адрес, графічних скорочень, вживання форм кличного відмінка тощо. Пунктуаційне оформлення засобів передачі чужого мовлення доречним буде під час опанування вимог до наукового тексту, як і вживання прийменникових форм, правопис слів із часткою *не*, правопис іншомовних слів і прикметників, утворених від географічних назв.

Диференціація стилів відбувається на основі вивчення теоретичного матеріалу щодо сфери використання, форм, призначення і найбільш характерних мовних засобів у кожному із семи писемних стилістичних різновидів, трьох стилів усної мови та трьох стилів, що виокремлюються за емоційно-експресивними ознаками. Функційний аспект реалізується у процесі виконання системи завдань із поступовим наростанням складності: визначення стильової належності усного чи писемного тексту, аналіз тексту за стилістичними ознаками, розподіл лексичних засобів за співвідношенням зі стилем, визначення відтінків значення і стилістичних умов використання слів, корекція стилістично невідповідних текстів, самостійне створення текстів різних стилів.

Мотиваційний аспект стилістичної роботи забезпечується з'ясуванням позиції стилістичних умінь у комунікативній професіограмі май-

бутнього вчителя початкових класів. Втілення кожної вимоги та реалізація особистісних якостей фахівця повинні бути проаналізовані у контексті міжособистісної взаємодії, застосування елементів усіх стилів у професійній діяльності педагога. Результати обговорення доцільно підтвердити нормативними актами. Відповідно до затвердженого 2020 року професійного стандарту за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» необхідне володіння мовно-комунікативною компетентністю, що ґрунтується на знаннях норм і стилів української літературної мови, здійсненні усної та письмової комунікації під час виконання службових обов'язків [Про затвердження : 10].

Практичне засвоєння особливостей офіційно-ділового стилю у курсі УМзаПС забезпечується роботою з документами як засобами писемної професійної комунікації. На основі чинного ДСТУ 4163-2003 студенти усвідомлюють сутність стандартизації як основної ознаки стилю, використання усталених мовних зворотів, стандартних початків і закінчень, специфічних синтаксичних конструкцій, іншомовних слів і термінів у документах.

Вивчення наукового стилю й особливостей використання його засобів у професійному спілкуванні ґрунтується на загальному уявленні про термінологію як систему, розумінні сутності поняття «термін», його ознак, класифікації та способів творення. Диференціація загальнонаукової, міжгалузевої та вузькогалузевої термінології здійснюється з опорою на майбутню професійну діяльність студентів. Зокрема, до загальнонаукових термінів, володіння якими необхідне майбутнім педагогам, належать: *система (мовна система), закон (закони милозвучності), теорія, гіпотеза, аналіз, синтез* та ін. Розуміння міжгалузевої специфіки психолого-педагогічних термінів важливе для професійного становлення вчителя початкових класів, наприклад: *адаптація, бесіда, здібності, мотив, мотивація, навіювання, пізнавальні інтереси, спостереження, спілкування, розвиток* та ін. Вузькогалузева термінологія є основою професійного спілкування, тому її опанування потребує особливої уваги. У багатьох педагогічних ЗВО дисципліна «УМзаПС» передбачена для вивчення на першому курсі, відповідно у студентів ще не сформована

термінологічна база. Для реалізації функційно-стилістичного підходу щодо формування наукового мовлення майбутніх педагогів необхідна міждисциплінарна інтеграція, що сприяє комплексному баченню комунікативного середовища професійної сфери.

Вивчення формальної сторони наукового стилю спирається на ознайомлення з основними засобами організації результатів наукової діяльності: конспектування, складання простого, складного, питального, номінативного та тезового планів, формулювання тез, анотування і реферування наукових текстів, оформлення покликань і бібліографічного опису джерел. Це обов'язковий мінімум для опанування усіма студентами. Робота з особливо обдарованими студентами у стилістичному контексті може бути продовжена у процесі написання наукової статті та її публікації. Мотиваційну функцію у цьому виді завдання виконують вибір теми для дослідження (за інтересами студентів, як частина майбутньої курсової чи дипломної роботи, як прикладний аспект для застосування у професійній діяльності), процес публікації та належне оцінювання.

Опанування мовних і структурних особливостей писемних стилів української мови стає підґрунтям для завершального етапу реалізації функційно-стилістичного підходу до навчання УМзаПС – редагування текстів різних стилів із акцентом на професійно-наукових висловлю-

ваннях. У цьому процесі необхідно зосередити увагу на типових помилках російсько-українського перекладу, а також найбільш поширених синтаксичних порушеннях. Проведення міжмовних паралелей дозволяє студентам швидше зрозуміти і засвоїти основні випадки недотримання українських мовних норм навіть у тих випадках, коли російська мова не була предметом вивчення. Недотримання студентами стилістики наукового тексту проявляється у необґрунтованому використанні вставних слів, прикметників-епітетів у найвищому ступені порівняння, тавтології, суб'єктивних висловлюваннях тощо. Пошук і виправлення названих недоліків становлять основу завдань на редагування, причому зміст таких завдань може варіюватися залежно від мети: редагування попередньо створених текстів із недоліками, пошук стилістичних похибок у авторських текстах, стилістичне редагування робіт студентів, створення банку найбільш поширених стилістичних недоліків, фотоколлаж та ін.

Отже, основні етапи реалізації функційно-стилістичного підходу до навчання УМзаПС можна відобразити схематично (рис. 1).

Реалізація зазначених на рис. 1 етапів відбувається комплексно, у контексті опанування як писемних, усних, так і емоційно-експресивних стилів української мови. Особливості ораторського стилю студенти засвоюють практично, під час усних відповідей, бесід, презентації проєк-

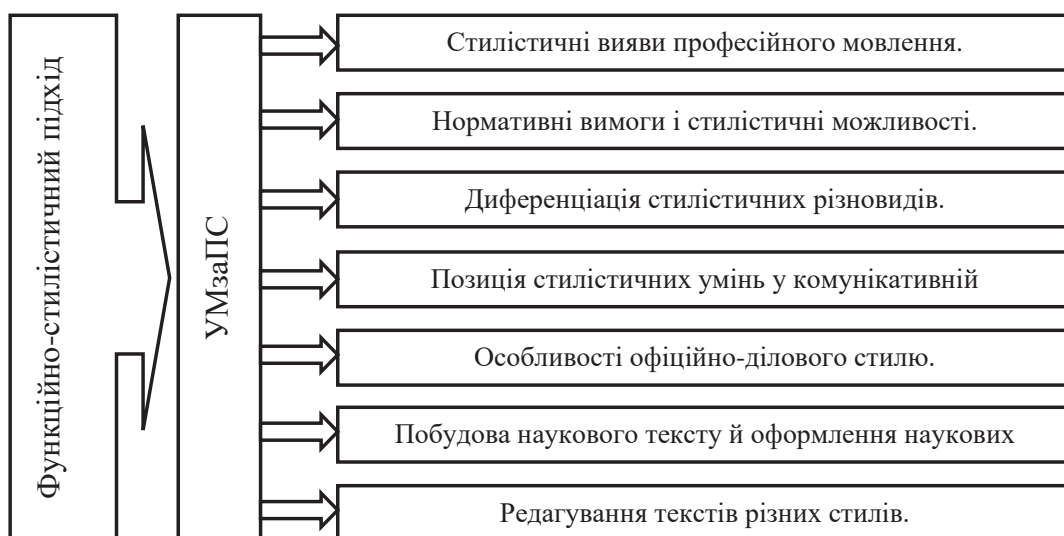


Рис. 1. Функційно-стилістичний підхід до навчання УМзаПС

Джерело: розроблено автором

тів. Його відповідність вимогам конкретизується порівняно з елементами розмовно-побутового та просторічного стилів, що трапляються у студентському мовленні. Щодо емоційно-експресивних стилів, то стрижневим аспектом є засвоєння студентами комунікативних ситуацій (відповідно до стильової приналежності), у яких недопустимі ознаки експресії (науковий, офіційно-діловий контекст), та розуміння етичної міри вияву цих ознак у публіцистичному, художньому, епістолярному чи розмовному контекстах.

Висновки. Таким чином, процес реалізації функційно-стилістичного підходу до мовної освіти у курсі УМзаПС спрямований на формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів, спирається на лінгвістичну основу, охоплює теоретико-прикладну роботу з усіма стилістичними різновидами писемного, усного й емоційно-експресивного мовлення, передбачає поетапну системну діяльність щодо нормативного використання мовних засобів усіх рівнів зі стилістичною метою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк І. М. Ретроспективний аналіз змісту навчання української мови за професійним спрямуванням. *Гірська школа Українських Карпат*. 2020. № 22. С. 60–66.
2. Державний стандарт початкової освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12> (дата звернення: 07.09.2021).
3. Левківська О. А. Система вправ із вивчення мовних норм та їхніх стилістичних варіантів у курсі української мови професійного спрямування для студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ. *Шляхи вдосконалення мовної компетенції сучасного педагога (Матеріали регіональної науково-методичної конференції, 27 березня 2008 р.)*. 2008. С. 59–63.
4. Нечипоренко А. Формування стилістичної компетентності здобувачів вищої освіти на заняттях з «Української мови за професійним спрямуванням». *Українська мова та культура в сучасному гуманітарному часопросторі: аспекти формування комунікативної компетентності фахівця. Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції*. 19 лютого 2021 р. Ірпінь. С. 107–110.
5. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736 від 23 грудня 2020 р. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (дата звернення: 07.09.2021).
6. Серебрянська І. М. Стилістичні особливості та культура ділової усної комунікації. *Вісник Сумського державного університету. Серія Філологічні науки*. 2007. № 1. Т. 1. С. 166–172.
7. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. Київ : Алерта, 2010. 696 с.

REFERENCES

1. Humeniuk, I. M. (2020). Retrospektyvnyi analiz zmistu navchannia ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam. [Retrospective analysis of the content of teaching Ukrainian language for professional purposes]. *Hirska shkola Ukrainykykh Karpat*, 22, 60–66. [in Ukrainian].
2. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24/07/2019. № 688. [State standard of primary education. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 24, 2019 № 688]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12> (Last accessed: 07.09.2021). [in Ukrainian].
3. Levkivska, O. A. (2008). Systema vprav iz vyvchennia movnykh norm ta yikhnikh stylistychnykh variantiv u kursu ukrainskoi movy profesiinoho spriamuvannia dlia studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei VNZ. [The system of exercises for the study of language norms and their stylistic variants in the course of the Ukrainian language of professional orientation for students of non-philological specialties of higher education]. *Shliakhy vdoskonalennia movnoi kompetentsii suchasnoho pedahoha. Zbirnyk materialiv, 27 bereznia 2008*, 59–63. [in Ukrainian].
4. Nychyporenko, A. (2021). Formuvannia stylistychnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoї osvity na zaniattiakh z “Ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam”. [Formation of stylistic competence of higher education students in classes on “Ukrainian language for professional purposes”]. *Ukrainska mova ta kultura v suchasnomu humanitarnomu chasoprostori: aspekty formuvannia komunikativnoi kompetentnosti fakhivtsia. Zbirnyk materialiv mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii*. 19.02.2021. Irpin. 107–110. [in Ukrainian].
5. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu za profesiiamy “Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity”, “Vchytel z pochatkovoї osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)”. [About the statement of the professional standard on professions “The teacher of initial classes of establishment of general secondary education”, “The teacher of establishment of general secondary education”, “The teacher on primary education

(with the diploma of the junior specialist)”. Nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy № 2736 vid 23.12.2020. Available at: https://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf (Last accessed: 07.09.2021). [in Ukrainian].

6. Serebrianska, I. M. (2007). Stylistychni osoblyvosti ta kultura dilovoi usnoi komunikatsii. [Stylistic features and culture of business oral communication]. *Visnyk Sumskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Filolohichni nauky*, 1, T. 1, 166–172. [in Ukrainian].

7. Shevchuk, S. V., Klymenko, I. V. (2010). *Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam: Pidruchnyk*. [Ukrainian language for professional purposes: Textbook]. Kyiv: Alerta. [in Ukrainian].

I. M. HUMENIUK

Ph.D. in Philology, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Pedagogy of Primary Education,

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,

Ivano-Frankivsk, Ukraine

E-mail: imix@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-0790-6732>

THE FUNCTIONAL AND STYLISTIC APPROACH TO TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES TO FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article focuses on studying the problem of implementation of the functional and stylistic approach in the context of teaching the Ukrainian Language for Professional Purposes discipline. On the basis of retrospective analysis of evolutionary changes in the content of the discipline and the specificity of the professional activity of a primary school teacher, the use of the functional and stylistic approach has been substantiated with an emphasis on the peculiarities of each style in a corresponding communicative situation. The author elaborates the phased implementation of the functional and stylistic approach to teaching Ukrainian Language for Professional Purposes, which envisages adherence to the principles of systematicity and gradualism, scientificity, and complexity increase, as well as ensuring the professional context in the educational activity and the connection between theory and practice. Every determined stage has been analysed with regard to the efficient forms of organisation of students' work, task complexes, and the products of educational activity that are assessed. The motivational, activity-related, and applied aspects of stylistic work have been elaborated. The necessity of consideration of the normative framework, particularly the professional standard of the “Primary school teacher at a general secondary education institution” profession, the State Standard of Primary Education, and the active DSTU 4163-2003 has been emphasized. It has been noted that implementation of the analysed approach is conducted in the process of mastering the written and spoken, as well as emotional and expressive styles of the Ukrainian language. For application of the functional and stylistic approach to formation of the scientific speech of future pedagogues, interdisciplinary integration is needed, which contributes to the complex vision of the communicative environment in the professional sphere.

Key words: language education, professional speech, style, term, competence, stylistic editing, functional and stylistic approach.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.7>

Ю. О. ДОЛИННИЙ

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання і спорту,
Донбаська державна машинобудівна академія,
м. Краматорськ, Донецька область, Україна
Електронна пошта: mr.dya69@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5804-4941>*

О. І. ХОЛОДНИЙ

*кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету фізичного виховання,
Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Донецька область, Україна
Електронна пошта: holodnijalexandr@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-0527-3193>*

Л. С. КРАВЧУК

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри терапії, ерготерапії, фізичного виховання і спорту,
Хмельницький інститут соціальних технологій
Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»,
м. Хмельницький, Україна
Електронна пошта: Kravchuk_lst@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-1531-6601>*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНOSTI РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

Сучасному соціуму вкрай потрібні висококваліфіковані, компетентні та конкурентоспроможні фахівці, здатні ефективно проводити спортивно-масові заходи, фізкультурно-оздоровчу роботу, відновлювати стан здоров'я людей і молоді. Отже, якісна професійна підготовка здобувачів вищої освіти з фізичного виховання і спорту є актуальною проблемою сучасності.

Для експериментальної перевірки якісної професійної підготовки здобувачів вищої освіти з фізичного виховання і спорту, а саме методики ефективності сформованості рефлексивного компонента готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи було запропоновано експертне оцінювання рівнів оволодіння професійною компетентністю рефлексивного компонента готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту: проведено зіставлення розподілів здобувачів вищої освіти експериментальних і контрольних груп (порівнювала відповідні розподіли на початку й у кінці формульованого експерименту; кількісні та якісні результати констатуючого та формульованого експериментів; визначено достовірності результатів та обґрунтовано висновки про педагогічний ефект експерименту).

Результати констатуючого експерименту переконливо доводять суттєві позитивні зрушення у рівнях сформованості рефлексивного компонента готовності здобувачів вищої освіти до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи: частка таких здобувачів вищої освіти зроста відповідно на високому рівні на 10%, на достатньому – на 20,3%. Експерти продемонстрували єдність думок у тому, що низький рівень рефлексивних здатностей притаманний лише 5,5% студентам експериментального масиву. У контрольних групах рівневі зрушення менш помітні: на 3,7% зроста частка здобувачів вищої освіти з високим і достатнім рівнями сформованості рефлексивного компонента готовності до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи; практично не змінилася кількість здобувачів вищої освіти з низьким рівнем сформованості названого компонента.

Ключові слова: експеримент, сформованість, рефлексивний компонент, фахівці, фізичне виховання, спорт.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена тим, що на стадії переходу від постіндустріального етапу суспільного розвитку до інформаційної епохи інтенсивність науково-технічного прогресу сучасному соціуму вкрай потрібні висококваліфіковані, компетентні та конкурентоспроможні фахівці, здатні ефективно проводити спортивно-масові заходи, фізкультурно-оздоровчу роботу, відновлювати стан здоров'я людей і молоді. Отже, якісна професійна підготовка здобувачів вищої освіти з фізичного виховання і спорту є актуальною проблемою сучасності [Долинний 2019 ; Долинний 2020].

Аналіз попередніх досліджень. Останніми роками соціально-педагогічну проблему підготовки здобувачів вищої освіти з фізичного виховання і спорту досліджено у дисертаціях «Теоретико-методологічні засади професійної підготовки здобувачів вищої освіти фізичного виховання і спорту у закладах вищої освіти» (Л. Сущенко), «Теорія і практика професійної підготовки здобувачів вищої освіти фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій» (Р. Клопов), «Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у закладах вищої освіти» (М. Василенко), «Теоретичні і методичні засади професійної підготовки здобувачів вищої освіти з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої роботи» (М. Данилевич). Однак проблема професійної готовності здобувачів вищої освіти з фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи не була предметом окремого дослідження.

Мета статті – експериментально перевірити ефективність сформованості рефлексивного компонента готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи.

Під час проведення експерименту було застосовано статистичні методи дослідження (кількісне та якісне оброблення одержаних результатів дослідження, аналіз і перевірка гіпотези та встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами).

Виклад основного матеріалу. Для експериментальної перевірки методики ефективності сформованості рефлексивного компонента

готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи було запропоновано експертне оцінювання рівнів оволодіння професійною компетентністю рефлексивного компонента готовності майбутніх здобувачів вищої освіти: проведено зіставлення розподілів здобувачів вищої освіти досліджуваних груп (порівнювалися відповідні розподіли на початку й у кінці формувального експерименту). Було доведено, що:

– емпіричні розподіли здобувачів вищої освіти експериментальних і контрольних груп за рівнями оволодіння рефлексивного компонента готовності майбутніх здобувачів до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи у проміжному зрізі не відрізняються між собою (H_0) [Лузан 2012; Сидоренко 2000];

– емпіричні розподіли здобувачів вищої освіти експериментальних і контрольних груп за рівнями оволодіння рефлексивного компонента готовності майбутніх здобувачів до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи у проміжному зрізі відрізняються між собою (H_1) [Лузан 2012; Сидоренко 2000].

Розрахунок емпіричного значення статистичного критерію здійснювалося за допомогою комп'ютерної програми «Статистика в педагогіці» (в автоматичному режимі комп'ютерна програма обрала статистичний критерій Пірсона χ^2). Матриці зіставлення розподілів експериментальних і контрольних груп за сформованістю діяльнісного компонента готовності майбутніх здобувачів із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи [Лузан 2012; Рябова 2004].

Про достовірність збігу (чи відмінностей) характеристик контрольних і експериментальних груп свідчать дані на перетині рядка та стовпчика матриці. Якщо критичне значення критерію χ^2 більше за емпіричне, вибірки збігаються; навпаки, якщо критичне значення прийнятого критерію менше за емпіричне ($\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр}}$), то відповідно до статистичного правила прийняття рішення гіпотеза H_0 відхиляється.

Причому, як це пораховано комп'ютерною програмою, характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$, а достовірність відмінностей характеристик вибірок становить 95%.

Достовірність вказаних висновків підтверджують результати зіставлення розподілів досліджуваних груп за статистичним критерієм Пірсона (χ^2). Як це видно з матриці (табл. 1), на перетині стовпця «Експериментальні групи (проміжний зріз)» із рядком «Контрольні групи (проміжний зріз)» виконується нерівність: $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{кр.}}$ ($9,2 > 7,8$).

Після завершення формувального експерименту за щойно виписаною методикою було проведено експертне оцінювання рівнів оволодіння професійною компетентністю рефлексивного компонента готовності майбутніх бакалаврів із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи. Засобами комп'ютерної програми «Статистика в педагогіці» результати оцінювання готовності здобувачів вищої освіти контрольних та експериментальних груп до такого виду спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи порівнювалися між собою, а також вз відповідними результатами на початку формувального експерименту, здійснювалася оцінка динаміки формування компонентів цієї інтегративної властивості особистості та

досліджуваного феномену загалом [Лузан 2012; Лукіна 2006].

Позитивні зрушення у рівнях оволодіння професійною компетентністю здобувачів вищої освіти до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи за визначеними критеріями та показниками зафіксовано у здобувачів вищої освіти як експериментальних, так і контрольних груп (табл. 2).

Аналізуючи звіти респондентів з ознайомчої та виробничої практики, експерти констатували, що є суттєві позитивні зрушення у рівнях сформованості рефлексивного компонента готовності здобувачів вищої освіти до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи: частка таких здобувачів вищої освіти зросла відповідно на високому рівні на 10%, на достатньому – на 20,3%. Експерти продемонстрували єдність думок у тому, що низький рівень рефлексивних здатностей притаманний лише 5,5% студентам експериментального масиву. У контрольних групах рівневі зрушення менш помітні: на 3,7% зросла частка здобувачів вищої освіти з високим і достатнім рівнями сформованості рефлексивного компонента готовності до

Таблиця 1

Матриця результатів зіставлення характеристик розподілів досліджуваних груп за статистичним критерієм Пірсона (χ^2) (сформованість рефлексивного компонента у проміжному зрізі)

Групи	Контрольні групи до початку експерименту	Контрольні групи (проміжний зріз)	Експериментальні групи до початку експерименту	Експериментальні групи (проміжний зріз)
Контрольні групи до початку експерименту	-	$\chi^2_{\text{емп}} = 0,0803$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 7,815$ Характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$	$\chi^2_{\text{емп}} = 0,1793$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 7,815$ Характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$	$\chi^2_{\text{емп}} = 3,8942$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 7,815$ Характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$
Контрольні групи (проміжний зріз)	$\chi^2_{\text{емп}} = 0,0803$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 7,815$ Характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$	-	$\chi^2_{\text{емп}} = 0,4913$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 7,815$ Характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$	$\chi^2_{\text{емп}} = 2,8578$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 7,815$ Характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$
Експериментальні групи до початку експерименту	$\chi^2_{\text{емп}} = 0,1793$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 7,815$ Характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$	$\chi^2_{\text{емп}} = 0,4913$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 7,815$ Характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$	-	$\chi^2_{\text{емп}} = 5,6903$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 7,815$ Характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$
Експериментальні групи (проміжний зріз)	$\chi^2_{\text{емп}} = 3,8942$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 7,815$ Характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$	$\chi^2_{\text{емп}} = 2,8578$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 7,815$ Характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$	$\chi^2_{\text{емп}} = 5,6903$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 7,815$ Характеристики вибірок збігаються на рівні значущості $p = 0,05$	-

Примітка: $\chi^2_{\text{емп}}$ – емпіричне значення критерію Пірсона; $\chi^2_{\text{кр.}}$ – критичне значення критерію Пірсона; p – рівень значущості; P – ймовірність.

Результати експертного оцінювання рівнів оволодіння професійною компетентністю здобувачів вищої освіти до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи (на завершення експерименту)

Рівні	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	На початку експерименту	У кінці експерименту	На початку експерименту	У кінці експерименту
	Відношення до загальної кількості здобувачів вищої освіти, %	Відношення до загальної кількості здобувачів вищої освіти, %	Відношення до загальної кількості здобувачів вищої освіти, %	Відношення до загальної кількості здобувачів вищої освіти, %
Високий	8,2	10,4	7,5	17,5
Достатній	31,5	33,0	30,1	51,4
Середній	44,6	41,7	45,7	25,6
Низький	15,7	14,9	16,7	5,5
Всього	100			

спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи; практично не змінилася кількість здобувачів вищої освіти з низьким рівнем сформованості названого компонента.

Крім кількісного, було проведено і якісний аналіз результатів формування експерименту, який засвідчив динамічні позитивні зміни всіх показників сформованості діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи. Студенти експериментальних груп демонстрували високі та достатні рівні: рефлексивної сформованості професійної готовності (до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи; комунікабельності у стосунках із людьми; оволодіння толерантністю, емоційною стійкістю, особистими позитивними якостями; спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи у закладах вищої освіти, оздоровчих і медичних закладах; ясно і точно висловлювати свої думки, володіти рідною мовою)

Висновки. Програма педагогічного експерименту передбачала системно-послідовне виконання завдань дослідження у перебігу трьох етапів: діагностичного (планування експерименту, розроблення методики вимірювання

показників, відбір контрольного й експериментального масивів, аналіз однорідності вибірок); технологічного (проведення констатуючого та формування експериментів); порівняльного (кількісний і якісний аналіз результатів констатуючого та формування експериментів, визначення достовірності результатів та обґрунтування висновків про педагогічний експеримент).

Результати констатуючого експерименту переконливо доводять необхідність суттєвої модернізації змісту освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів із фізичного виховання і спорту, методів, форм, технологій формування готовності здобувачів вищої освіти до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи.

Експериментальна перевірка ефективності сформованості рефлексивного компонента готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи доводить, що запропонована програма підготовки здобувачів вищої освіти до спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи позитивно впливає на розвиток рефлексивного компонента готовності майбутніх фахівців до майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Долинний Ю. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* : збірник статей за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції / гол. ред. В. М. Пристинський. Слов'янськ, 2019. С. 391–395.
2. Долинний Ю. Підготовка фахівців з фізичного виховання й спорту до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 1. С. 203–207.
3. Лузан П. Основи науково-педагогічних досліджень : навчальний посібник. Київ : ДАКККіМ, 2012. 368 с.
4. Лукіна, Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. Київ : Вид. дім «Шкіл. Світ», Вид. Л. Галіцина, 2006. 128 с.

5. Рябова З. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу : науково-методичний посібник. Харків : Гімназія, 2004. 72 с.
6. Сидоренко В. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : РНЦ «ДІНІТ», 2000. 259 с.

REFERENCES

1. Dolyynnyi Yu. Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia i sportu. *Vzaiemodiia dukhovnoho y fizychnoho vykhovannia v stanovlenni harmoniino rozvynenoj osobystosti* : zbirnyk statei za materialamy VI Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi onlain-konferentsii / hol. red. V. M. Prystynskiy. Sloviansk, 2019. S. 391–395.
2. Dolyynnyi Yu. Pidhotovka fakhivtsiv z fizychnoho vykhovannia y sportu do profesiinoi diialnosti. *Innovatsiina pedahohika*. 2020. Vyp. 21, t. 1. S. 203–207.
3. Luzan P. Osnovy nauково-pedahohichnykh doslidzhen: *navchalnyi posibnyk*. Kyiv: DAKKKiM, 2012. 368 s.
4. Lukina, T. Monitorynh yakosti osvity: teoriia i praktyka. Kyiv: *Vyd. dim „Shkil. svit”*: Vyd. L. Halitsyna, 2006. 128 s.
5. Riabova, Z. Monitorynh rozvytku navchalnoi diialnosti uchniv zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu: *Nauково-metodychnyi posibnyk*. Kharkiv: Himnaziia, 2004. 72 s.
6. Sydorenko V. Osnovy naukovykh doslidzhen: *navch. posib*. Kyiv: RNNTs «DINIT», 2000. 259 s.

Yu. O. DOLYNNIY

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Physical Education and Sports,
Donbas State Engineering Academy,
Kramatorsk, Donetsk region, Ukraine
E-mail: mr.dya69@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5804-4941>*

O. I. KHOLODNIY

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Physical Education,
Donbass State Pedagogical University,
Slovyansk, Donetsk region, Ukraine
E-mail: holodnijalexandr@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-0527-3193>*

L. S. KRAVCHUK

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Therapy, Occupational Therapy, Physical Education and Sports,
Khmelnysky Institute of Social Technologies of Open International University
of Human Development “Ukraine”,
Khmelnysky, Ukraine
E-mail: Kravchuk_lst@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-1531-6601>*

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE FORMATION OF THE REFLECTIVE COMPONENT OF PREPAREDNESS OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT

Modern society desperately needs highly qualified, competent and competitive specialists who are able to effectively conduct sports events, physical culture and health work, to restore the health of people and youth. Thus, high-quality professional training of applicants for higher education in physical education and sports is an urgent problem of our time.

For experimental verification of high-quality professional training of applicants for higher education in physical education and sports, namely the methods of effectiveness of the formation of the reflective component of the readiness of future specialists in physical education and sports for sports and mass and of physical culture and health work the expert

estimation of levels of mastering of professional competence of a reflective component of readiness of future experts in physical training and sports was offered: the distributions of higher education seekers of experimental and control groups were compared (the corresponding distributions at the beginning and at the end of the formative experiment were compared; quantitative and qualitative results of ascertaining and molding experiments; the reliability of the results is determined and the conclusions about the pedagogical effect of the experiment are substantiated).

The results of the observational experiment convincingly prove significant positive changes in the levels of formation of the reflective component of the readiness of higher education seekers for sports and mass and physical culture and health work: the share of such applicants for higher education increased at a high level – by 10%, at a sufficient level – by 20.3%. Experts have shown the unity of opinion that a low level of reflexive abilities is inherent in only 5.5% of students in the experimental array. In the control groups, the level shifts are less noticeable: the share of higher education seekers with high and sufficient levels of formation of the reflective component of readiness for sports and mass and physical culture and health work increased by 3.7%; the number of applicants for higher education with a low level of formation of this component has not changed.

Key words: experiment, formation, reflexive component, specialists, physical education, sports.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.8>

Б. Є. ЖОРНЯК

кандидат педагогічних наук, завідувачка кафедри теорії, методики музичної освіти та інструментальної підготовки,

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: bogdana.zhorniak@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9122-9323>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ РОЗРОБКИ ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті обґрунтовуються теоретико-методологічні аспекти програми професійного виховання особистості майбутнього учителя музичного мистецтва та подаються методичні поради та рекомендації щодо розробки відповідної програми у закладах вищої освіти.

Автор розглядає проблему виховання особистості молодого педагога з позицій сучасної соціокультурної ситуації, пов'язаної з реформою вищої педагогічної освіти, новими тенденціями в освіті, у контексті різнобічного його соціального, інтелектуального і фахового розвитку – опанування ґрунтовною музичною освітою, формування естетичних поглядів і почуттів, світогляду, високих морально-духовних якостей, засвоєння ним вироблених людством життєвих ідеалів і суспільно значущих цінностей, важливих для особистісного загального і творчого професійного становлення та розвитку. Це вимагає побудови у закладі вищої освіти освітнього процесу на засадах гуманізму і демократизму, внутрішньої свободи, особистісно орієнтованого підходу у вихованні, що забезпечує успішну соціалізацію майбутнього педагога у житті та майбутній професійній діяльності на ринку освітніх послуг.

У межах статті визначено головні напрями фахової підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва, зумовлені сучасними соціальними потребами, світовими тенденціями розвитку освіти, важливими принципами та функціями процесу професійного виховання особистості педагога. Автор пропонує зміст і форми організації освітнього процесу, підпорядковані логіці професійно-особистісного розвитку студента-музиканта.

Головним джерелом виховання майбутнього учителя музичного мистецтва є саме мистецтво, яке розвиває його інтелект, високу ерудицію, загальну емоційну сферу, художні смаки й естетичні цінності, формує його професійну творчість.

Виховання ціннісного ставлення до суспільства, педагогічної праці та мистецтва виявляється в особистісному зростанні майбутнього учителя музичного мистецтва, його гармонійному загальному розвитку і здатності успішно самореалізуватися і самоутвердитися у соціумі як професіонал, митець, носій і пропагандист музичної культури.

Ключові слова: учитель музичного мистецтва, програма професійного виховання особистості, система виховання, принципи виховання.

Постановка проблеми. В усі часи й епохи педагогічна думка висувала перед собою завдання виховання особистості педагога, учителя.

Сьогодні наша професійна педагогічна освіта орієнтується на світові стандарти, загальнодержавні вимоги та принципи національної освіти в Україні, національний зміст і кращі традиції в історії української педагогіки. Соціальним замовленням суспільства і важливим чинником його процесу виступає педагог із громадянською позицією, здатний творчо самореалізуватися в обраній професії, постійно збагачуватися знаннями та формулювати новий духовний продукт.

Набуває особливої державної ваги проблема виховання освіченої, різнобічно розвинутої творчої особистості молодого педагога, майбутнього професіонала-фахівця, людини з гуманістичними цінностями, високими нормами моралі, естетичної та загальної культури, внутрішніми чинниками, що спонукають до чесної, самовідданої праці.

Як зазначає М. Томашівська: «По-перше, учитель повинен бути наділений відповідними психологічними й інтелектуальними якостями; по-друге, повинен уміти оперувати професійними знаннями та загальнопедагогічними вміннями приймати власне практичне рішення в різних педагогічних ситуаціях, розв'язувати

складні педагогічні проблеми та ситуації» [Томашівська 2018 : 220].

Виховання майбутнього педагога-музиканта – це складний і багатовимірний процес формування високоосвіченої та високоморальної особистості, котра керується у своєму житті та професії виробленими людством гуманними суспільними цінностями і принципами.

Сучасна соціокультурна ситуація, пов'язана з реформою в освіті та гуманізацією освітнього процесу, піднімає нові важливі проблеми і визначає низку суперечностей у меті та змісті виховання майбутнього педагога, зумовлених перспективами розвитку нашої держави й освіти.

Серед них основні суперечності між:

- сьогоднішніми об'єктивними потребами суспільного життя у високоосвічених педагогічних кадрах і недостатнім рівнем сучасної професійної підготовки педагогів мистецьких дисциплін;

- важливими соціокультурними вимогами і завданнями сучасної мистецької освіти і виховання молоді та рівнем професійної готовності майбутніх учителів до активної мистецько-освітньої та музично-просвітницької діяльності;

- потребою забезпечення наукового цілеспрямованого змісту професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін і недостатньою розробленістю істотних питань, що стосуються виховання студентів музичних закладів освіти, здатних формувати музичну культуру учнів.

Це вимагає створення у педагогічних ЗВО сприятливих педагогічних умов для реалізації природного потенціалу майбутніх педагогів-музикантів, що забезпечують їх соціальну і професійну життєдіяльність як професіоналів, активних носіїв освітніх і суспільних ідеалів, педагогічних знань і культури.

Аналіз попередніх досліджень. Сьогодні загальна проблема виховання особистості педагога-професіонала розглядається у наукових дослідженнях А. Алексюка, В. Андрієвської, Г. Балла, О. Дем'янчука, Л. Долинської, О. Дубасенюк, С. Вітвицької, О. Красовської, О. Отич, В. Паламарчук та ін.

Різні аспекти проблеми особистісно-професійного становлення вчителя мистецьких дисциплін досліджують В. Андрущенко, І. Бех, В. Беспалько, О. Гумінська, І. Дичківська, Н. Євстратєва, Р. Пріма, Л. Хомич, В. Орлов.

Аналіз останніх досліджень засвідчує актуальність проблеми виховання особистості майбутнього учителя музичного мистецтва як інтелектуала і професіонала, здатного до постійного самовдосконалення і творчого росту.

Мета статті – обґрунтування основних теоретико-методологічних аспектів, методичних принципів і функцій програми професійного виховання особистості майбутнього учителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Програма виховання майбутнього учителя-музиканта у сучасній педагогічній науці розглядається у контексті розвитку його інтелекту, пізнавальних здібностей, фахової компетенції та включає такі компоненти: педагогічне діагностування вступників до освітнього закладу; визначення й обґрунтування педагогічних завдань у роботі зі студентами; проектування і моделювання освітнього процесу; планування й організацію виховної діяльності студентів; моніторинг динаміки рівня навчальних досягнень студентів; аналіз і прогнозування виховних методів і завдань.

Психолого-педагогічна діагностика рівнів музичного, інтелектуального, психічного та соціального розвитку абітурієнтів передбачає збір інформації про найбільш важливі психолого-педагогічні якості майбутнього учителя, його особистісні риси та властивості, що забезпечують його майбутню ефективну і продуктивну діяльність; виявлення найбільш яскраво виражених рис особистості абітурієнта; сприятливого співвідношення особистісних потенційних якостей і творчих здібностей, здатність забезпечувати майбутню професійну діяльність за сучасних умов різних ситуацій та інноваційних змін; прогнозування розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця з метою його професійного виховання і росту.

Діагностична анкета на виявлення мотивації до майбутньої освітньо-мистецької діяльності може включати такі запитання:

- Що спонукає вас стати вчителем музичного мистецтва?
- Чи сподіваєтеся ви на зміни, успіх у своїй майбутній професії?
- Ваші професійні інтереси та захоплення.
- Чим цікава для вас професія вчителя музичного мистецтва?

Подібні запитання допомагають з'ясувати ціннісно-змістове й особистісне мотиваційне

ставлення майбутнього педагога до обраної професійної діяльності. В основу змісту необхідної інформації важливо покласти такі критерії:

– педагогічний: структуру мотивів до музично-педагогічної діяльності, наявність важливих професійно-педагогічних якостей, пізнавальних інтересів, рівень компетенції з музично-педагогічної діяльності, наявність важливих професійно-педагогічних якостей, пізнавальних інтересів, рівень компетенції з музично-педагогічних знань;

– психологічний: рівень самовизначеності майбутнього студента, систему особистісних цінностей і установок, розвиток когнітивної й емоційної сфер особистості, самосвідомості, рефлексії, рівень психологічної стійкості, поведінкової регуляції;

– соціально-психологічний: соціальну активність, соціальні потреби; психологічні мотиви навчання, самостійність у прийнятті рішень, відстоювання власної думки, усвідомлення свого соціального статусу;

– соціологічний: вибір життєвих цінностей і цілей, визначення життєвої перспективи, здатність оцінювати свої професійні якості та здібності, можливість самореалізації та саморозвитку як особистості та професіонала.

Ключовим завданням психолого-педагогічної діагностики є дотримання системного взаємозв'язку об'єктів спостереження у подальшій виховній діяльності з метою отримання достовірної інформації про досягнуті результати; визначення й обґрунтування основних педагогічних завдань і умов професійного виховання студентів.

Інформація, отримана внаслідок провідної психолого-педагогічної діагностики, стає цінним матеріалом для моделювання системи виховних завдань і програмування різних напрямів і видів діяльності студентів (навчальної, пізнавальної, культурно-освітньої, соціально-педагогічної, професійно-комунікативної).

Зміст і форми організації педагогічного процесу підпорядковуються логіці професійно-особистісного розвитку, фахової підготовки, активності та креативності кожного студента.

Творча атмосфера на заняттях, різноманітність методів і форм їх проведення позитивно впливають на становлення майбутнього спеціаліста, створюють умови для формування педа-

гогічного мислення, усвідомлення важливості адаптації до майбутньої діяльності, формування розуміння суспільної значущості професії [Пріма 2004 : 134].

Програма професійного виховання особистості майбутнього учителя музичного мистецтва передбачає головні напрями його фахової підготовки: ґрунтовну музичну освіту, озброєння знаннями про класичну і народну музику, засвоєння системи знань про досягнення у музичному мистецтві та виконавстві; музично-творчий розвиток студента, формування художніх смаків, естетичних почуттів, морально-духовних якостей, художньо-естетичної культури; виховання любові до своєї професії, вміння захопити музичним мистецтвом слухачів, спілкуватися про музику.

У цьому контексті «головне завдання викладача закладу вищої освіти – розкрити перед студентом широке коло виборів, яке часто не відкривається студентською молоддю через її обмежений життєвий досвід, недоліки знань і незасвоєність усього багатства культури. Педагогу слід уникати однозначних способів вираження власних оцінок того чи іншого вибору, завжди зберігаючи за студентом право на самостійне прийняття рішень» [Вітвіцька 2012 : 146].

Цілі та напрями виховання особистості майбутнього педагога зумовлені основними принципами та функціями процесу виховання, головні з яких:

– спрямовуюча: визначення виховної мети і змісту музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, завдань дисципліни «Методика музичного виховання»;

– координуюча: застосування раціональних виховних прийомів і засобів виховання стабільних мотивів в оволодінні музично-педагогічними знаннями;

– контролююча: можливість моніторингу коригування і прогнозування педагогічних прийомів і дій.

Висновки. Педагогічно раціональна різноманітність видів і форм виховної роботи зі студентами і посилення у ній ролі музичного мистецтва забезпечує формування компетентного педагога-фахівця, котрий володіє стійкою внутрішньою позицією щодо продуктивної музично-педагогічної діяльності, творчої самореалізації у професійному відношенні та в особистому житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Естетичне виховання майбутнього вчителя в контексті ідей В. О. Сухомлинського. *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку* : збірник наукових праць / за ред. О. Дубасенюк, Н. Сидорчук. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 146.
2. Кабріль К. В. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. НАПН України, Ін-т вищої освіти. Київ, 2013. 20 с.
3. Олексюк О. М. Компетентісно орієнтований освітній простір як основа модернізації вищої мистецької освіти. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2012. С. 494–501.
4. Пріма Р. М. З досвіду професійно-педагогічної підготовки спеціалістів дошкільної освіти. *Проблеми педагогічних технологій*. Вип. 1 (26). 2004. С. 134.
5. Томашівська М. М. Деякі аспекти реалізації компетентісного підходу в системі професійної підготовки майбутніх учителів музики. *Науковий часопис національного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 62. 2018. С. 220.
6. Adam J. Kruse. Preservice Music Teachers' Experiences With and Attitudes Toward Music Genres. *Journal of Music Teacher Education*. 2015. June 24. DOI:10.1177/1057083714530721. P. 1–13.

REFERENCES

1. Vitvytska S. S. (2012). Estetychne vykhovannia maibutnoho vchytelia v konteksti idei V. O. Sukhomlynskoho [Aesthetic education of the future teacher in the context of VO Sukhomlinsky's ideas] Estetychne vykhovannia ditei ta molodi: teoriia, praktyka, perspektyvy rozvytku: zbirnyk naukovykh prats / za red. O. Dubaseniuk, N. Sydorчук. Vydavnytstvo ZhDU im. I. Franka. Zhytomyr. S. 146. [in Ukrainian].
2. Kabryl K. V. (2013). Formuvannia tsinnisnykh kompetentnostei maibutnoho vchytelia muzyky u protsesi dyryhentsko-khorovoi pidhotovky [Formation of value competencies of the future music teacher in the process of conducting and choral training] Avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.04. NAPN Ukrainy, In-t vyshchoi osvity. Kyiv. 20 p. [in Ukrainian].
3. Olekciuk O. M. (2012). Kompetentnicno oriientovanyi ocvitnii proctir yak ocnova modernizatsii vyshchoi mycetskoi ocvy [Competence-oriented educational space as a basis for modernization of higher art education] Cuchacni ctratehii univercytetckoi ocvity: yakicnyi vymir: mater. Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. Kyiv. P. 494–501. [in Ukrainian].
4. Prima R. M. (2004). Z dosvidu profesiino-pedahohichnoi pidhotovky spetsialistiv doshkilnoi osvity [From the experience of professional and pedagogical training of preschool education specialists] Problemy pedahohichnykh tekhnolohii. Vyp. 1 (26). Lutsk. S. 134. [in Ukrainian].
5. Tomashivska M. M. (2018). Deiaki aspekty realizatsii kompetentnisnogo pidkhdou v systemi profesiinoy pidhotovky maibutnykh uchyteliv muzyky [Some aspects of the implementation of the competence approach in the system of professional training of future music teachers] Naukovyi chasopys natsionalnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Vyp. 62. Kyiv. S.220.
6. Adam J. Kruse. (2015). Preservice Music Teachers' Experiences With and Attitudes Toward Music Genres. *Journal of Music Teacher Education*. June 24. DOI:10.1177/1057083714530721. P. 1–13.

B. Ye. ZHORNIAK

Candidate of Pedagogy,

*Head of the Department of Theory, Methods of Music Education and Instrumental Training,
Municipal Higher Educational "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine*

E-mail: bogdana.zhorniak@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-9122-9323

METHODOLOGICAL AND METHODICAL PRINCIPLES INTENDED FOR THE DEVELOPMENT OF THE CURRICULUM OF A FUTURE MUSICAL ART TEACHER PROFESSIONAL PERSONALITY EDUCATION

The article substantiates the theoretical and methodological aspects intended for the curriculum of a future musical art teacher professional personality education and provides methodological guidance and recommendations for the development of an appropriate curriculum in higher educational institutions.

The author considers the problem of educating the personality of a young teacher from the point of view of the current socio-cultural situation associated with the reform in higher pedagogical education, new trends in education, in the context of its diverse social, intellectual and professional development – thorough mastering of music education, forming aesthetic world outlook, high moral and spiritual qualities, assimilating the ideals of life and socially significant values developed by mankind that are vitally important for the personality general and creative professional formation and growth.

This requires structuring pedagogical process in a higher educational institution based on humanism and democracy, internal freedom, personality-oriented approach to education which ensures successful socialization of a will-be teacher in life and future professional activities in the educational service market.

The article identifies the basic areas of the professional training of a future musical art teacher specified by the up-to-date social requirements, global trends in education, significant principles and functions of the process of educating a teacher as a personality. The author proposes the content and forms of organizing the educational process that are subordinated to the logic of the professional and personal development of a student-musician.

The main source of educating a future musical art teacher is art itself, which develops his/her intellect, high proficiency, general emotional sphere, artistic tastes and aesthetic values, forms his/her professional creativity.

Education of the value-based attitude toward society, pedagogical work and art is manifested in the personal growth of a future musical art teacher, his/her harmonious overall development and ability to successfully self-realize and raise his/her self-esteem in society as an expert, artist, bearer and promoter of music culture.

Key words: musical art teacher, curriculum of a future musical art teacher professional personality education, system of education, principles of education.

УДК 378.351

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.9>

В. М. МИХАЙЛОВ

*кандидат наук з державного управління, доцент,
заступник начальника з наукової роботи,*

*Інститут державного управління та наукових досліджень з цивільного захисту,
м. Київ, Україна*

Електронна пошта: mvn2006@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-5629-1500>

ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ ПИТАНЬ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті подано загальний аналіз педагогічного моделювання як методу педагогічного дослідження та представлено основні позиції застосування педагогічного моделювання в теорії та практиці підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки. Досліджено підходи до визначення терміну «педагогічне моделювання». Запропоновано педагогічну модель розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти. Розроблена модель містить такі взаємопов'язані блоки: цільовий, методологічний, змістовий, організаційно-діяльнісний і діагностично-результативний. Цільовий блок моделі зображує мету й завдання розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти. Методологічний блок розкриває проблему розвитку професійної компетентності з урахуванням вимог наукових підходів (андрагогічного, акмеологічного, системного, особистісно-діяльнісного, контекстного) і принципів навчання. Змістовий блок складається з такого: змісту навчання та виділених послідовних етапів (діагностично-мотиваційного, організаційно-діяльнісного, результативного) процесу розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти. Організаційно-діяльнісний блок зображує форми системи післядипломної освіти, методи й засоби навчання. Діагностично-результативний блок демонструє успішність розробленої моделі й містить такі складові частини: методи оцінювання, критерії та рівні розвиненості професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти. Усі компоненти моделі є взаємозумовленими й лише в системі забезпечують необхідний розвиток професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти.

Ключові слова: модель, педагогічне моделювання, професійна компетентність, фахівці із питань цивільної безпеки, підвищення кваліфікації.

Актуальність проблеми. Значні зміни, що зачіпають абсолютно всі сфери життя, настільки інтенсивні й стрімкі, що система вищої освіти вже не в змозі вирішити проблему підготовки фахівця в будь-якій галузі в такому обсязі, щоб у ході його професійної діяльності він не відчував кризи компетентності, пов'язаної з відставанням від цих змін. Зазначене не в останню чергу відноситься до фахівців з питань цивільної безпеки. Сьогодні диктує потребу в підготовці фахівця, що володіє сучасними професійними знаннями і вмінням оперативного виявляти проблеми і приймати управлінські рішення. Нині педагогіка галузі цивільної безпеки, як специфічна галузь педагогіки з вивчення закономірностей формування професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки, потребує інтеграції всіх знань та умінь

для забезпечення виживання в різних кризових ситуаціях, формування навичок до практичного застосування в складних та мінливих життєвих обставинах [Волянський, 2016].

Вітчизняні дослідники відзначають, що розвиток персоналу галузі цивільної безпеки складається з багатьох елементів, які взаємодіють і впливають один на одного, а нові технології передачі інформації, технології навчання, також нові джерела, засоби, форми і методи навчання передбачають надання сучасному фахівцю значних можливостей для задоволення своїх освітніх потреб, професійного й особистісного розвитку (П. Волянський, М. Коваль, Г. Корж, Ю. Ненько, К. Пасинчук, Л. Петренко, О. Повстин, С. Сьомін, Ю. Таймасов, А. Терент'єва й інші). У контексті нашого дослідження слід зазначити, що стан справ

у системі освіти в галузі цивільної безпеки свідчить про наявність суперечностей між потребою у фахівцях і відсутністю достатньої кількості підготовлених професійних кадрів із питань цивільної безпеки; високими вимогами до підготовленості фахівців із питань цивільної безпеки і відсутністю спеціально розроблених технологій і методик розвитку їх професійної компетентності; необхідністю забезпечення неперервного розвитку професійної компетентності у фахівців із питань цивільної безпеки й відсутністю системного підходу до її розвитку в системі післядипломної освіти. У зв'язку із цим педагогічне моделювання розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти є необхідним педагогічним заходом щодо вдосконалення їхньої професійної підготовки для діяльності в органах влади (підприємствах, установах, організаціях). Для такого роду об'єднання знань потрібен особливий підхід, який отримав назву «педагогічне моделювання», який є дієвим напрямом пізнання та трансформації традиційної освітньої парадигми в компетентнісну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми дозволив дізнатися, що в сучасній педагогіці прослідковується тенденція переходу від описовості до моделювання і прогнозування її результатів [Погребняк, 2019; Сігетій, 2019]. Моделювання є способом пізнання дійсності, заснованим відтворенні досліджуваного предмета, явища або процесу за допомогою будь-якої системи. У Філософському енциклопедичному словнику зазначається, що модель (від лат. *modus* – міра) – предметна, знакова чи мислена (уявна) система, що відтворює, імітує або відбиває якісь визначальні характеристики, тобто принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості чи ознаки об'єкта пізнання (оригіналу), пряме, безпосереднє вивчення якого з якихось причин неможливе, неефективне або недоцільне, і може замінити цей об'єкт у процесі, що досліджується, з метою отримання знань про нього [Філософський енциклопедичний словник, 2002]. Практична цінність моделі в будь-якому педагогічному дослідженні визначається її адекватністю досліджуваному сторонам об'єкта, а також тим, наскільки правильно враховані на етапах побудови моделі основні принципи моделювання

(наочність, визначеність, об'єктивність), які визначають як можливості й тип моделі, так і її функції в педагогічному дослідженні.

Педагогічне моделювання – один із сучасних методів педагогічного дослідження, що дозволяє вивчати педагогічне явище (об'єкт) за допомогою моделювання поняттєвих, процесуальних, структурно-змістових і концептуальних характеристик навчального процесу. Результатом методу моделювання є модель, яка сприятиме ефективному й результативному розвитку професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки у системі післядипломної освіти [Погребняк, 2019]. Теоретичні і прикладні аспекти моделювання вивчались багатьма вченими, проте для нас важливими є дослідження педагогічного моделювання розвитку професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти, проблема обґрунтування якої досі є недослідженою. Частково ця проблематика отримала розвиток в роботах таких вчених як Ю. Таймасов та Ю. Бойчук, Ю. Панімаш, І. Коваль, М. Кусій, Р. Сірко. Педагогічне моделювання активно використовується в контексті теорії та методики професійної освіти, тому ми не будемо вдаватися до теоретичного обґрунтування поняття «педагогічна модель». Як основне твердження під педагогічною моделлю розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти будемо розуміти теоретичне обґрунтування та сутнісне тлумачення структурних компонентів системи підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки, що забезпечують ефективність і результативність процесу.

Зазначеним пояснюється вибір методу моделювання розвитку професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти.

Метою дослідження є побудова педагогічної моделі розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти й обґрунтування її структури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазвичай дослідники виділяють складники педагогічної моделі підготовки фахівців, окремі з яких нами зазначені в таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнення складників педагогічної моделі підготовки фахівців

№ з/п	Назва моделі	Складники педагогічної моделі	Автор
1.	Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в проєктованому освітньому середовищі	Методологічно-цільовий, змістово-процесуальний, діагностично-результативний	О. Ярошинська
2.	Структурно-функціональна модель системи підготовки майбутніх педагогів до професійного саморозвитку	Цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовий, оцінювально-результативний	В. Фрицюк
3.	Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби	Концептуальний, функціональний, технологічний, оцінювально-результативний	Р. Сірко
4.	Модель підвищення кваліфікації керівників професійно-технічних навчальних закладів на етапі керованої самостійної роботи з використанням технологій дистанційного навчання	Цільовий, змістово-організаційний, операційний, результативний	О. Самойленко
5.	Структурно-функціональна модель формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах	Концептуально-стратегічний, процесуально-технологічний, контрольно-оцінний	І. Коваль
6.	Модель розвитку готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти	Теоретичний, змістовий, результативний	І. Сігетій
7.	Експериментальна модель формування фахової компетентності бакалаврів сфери комп'ютерних технологій у процесі професійної підготовки	Цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, результативний	О. Сажієнко
8.	Модель розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів інформатики	Нормативно-цільовий, змістовий, організаційний, методичний, діагностичний	О. Зяхар
9.	Модель формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій у пунктах пропуску через державний кордон	Концептуальний, організаційно-методичний, результативно-оцінний	О. Лемешко

Їх ґрунтовний аналіз уможливорює висновок, що серед варіантів запропонованих дослідниками складників педагогічних моделей професійної підготовки фахівців ми не знайшли повної ідентичності, проте обов'язковими виявились: цільовий, концептуальний, змістовий, організаційний, оцінювальний, результативний. Тому, спираючись на систематизовані теоретичні та практичні знання, ми пропонуємо модель розвитку професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти, в якій надаємо переваги таким її компонентам: цільового, методологічного, змістового, організаційно-діялісного та діагностично-результативного (рис. 1). Побудова моделі базується на нормативних документах в галузі освіти і цивільної безпеки, які в сукупності забезпечують компетентісну основу для підвищення кваліфікації фахівців як цілеспрямований процес професійного навчання в інтересах суспільства й держави. Модель приймається як еталонний процес, який повинен бути досягнутий під час здійснення підви-

щення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки. У такому випадку модель повинна відбивати вимоги до професійної діяльності цих фахівців, враховувати сучасний рівень безпечного життя і діяльності людини.

Цільовий блок моделі зображує мету й завдання розвитку професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти у зв'язку з необхідністю актуалізації вимог до їх професійної діяльності, підвищення вимог до самовдосконалення протягом життя в умовах природно-техногенних загроз і ризиків для життя та діяльності людини.

Метою, а відповідно й результатом дослідження, є належний рівень професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки. Процес досягнення мети визначається в таких завданнях: забезпечення фахівців із питань цивільної безпеки сукупністю знань, умінь і навичок для професійного вдосконалення; формування усвідомлення суб'єктами освітнього процесу значення розвитку професійної

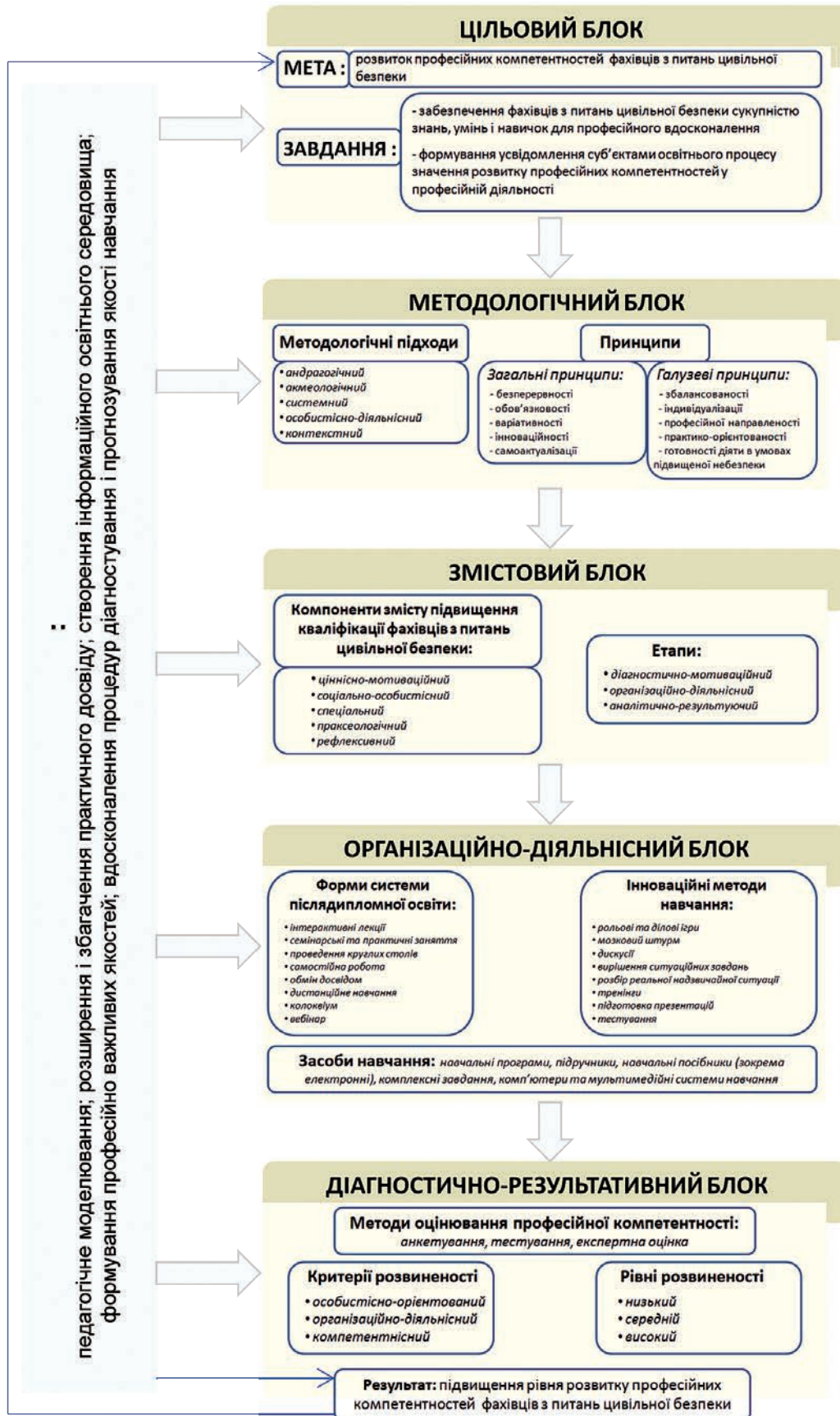


Рис. 1. Модель розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти

компетентності в професійній діяльності. Соціальними замовниками підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки є держава, підприємства, установи, організації, зацікавлені в їх якій професійній діяльності. Кожного із замовників цікавить свій набір навчальних програм, що відповідають його уявленням і запитам.

Методологічний блок містить сукупність обраних для нашого дослідження підходів. Під час обґрунтування моделі розвитку професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки доцільно враховувати особливості освіти дорослих, які відбиваються в межах *андрагогічного* підходу, що спонукає тих, хто вчиться, критично оцінювати рівень своїх знань, умінь і навичок, виявити прогалини в навчанні й спрямувати власні зусилля для їх усунення. *Акмеологічний* підхід спрямований на вдосконалення та коригування професійної діяльності, забезпечує управління індивідуальним професійним розвитком фахівців із питань цивільної безпеки, орієнтує їх на самовдосконалення, самореалізацію та самоорганізацію. Процес підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки за *системного* підходу розглядається як сукупність окремих елементів, який формує певну складну, багаторівневу, системну структуру, до складу якої входять різні структурні компоненти, за яких визначається відповідність підготовки фахівців актуальним вимогам професійної діяльності. Використання *особистісно-діяльнісного* підходу дозволяє створити цілеспрямовану організацію діяльності фахівця, що передбачає розуміння сутності та потреби у підвищенні кваліфікації, спрямованої на розвиток особистої професійної компетентності з питань цивільної безпеки. *Контекстний* підхід передбачає, що основним завданням освітнього процесу є не надання інформації, а розвиток здатностей, які допоможуть фахівцям якісно виконувати свої посадові обов'язки, вирішувати різноманітні завдання з професійної діяльності (Михайлов, 2021).

Процес розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти можливий за умови його організації на основі принципів (основи певної сукупності фактів або знань), які, на нашу думку, мають бути розділені на дві основні групи (загальні та галузеві). До першої групи

віднесемо принципи: *безперервності* (цілісний розвиток фахівця та виконання ним професійних завдань, пов'язаних із здобуттям чи відновленням знань, умінь і навичок у результаті зміни технологій і необхідності їх застосування в професійній діяльності), *обов'язковості* (підвищення кваліфікації фахівців слід розглядати як невід'ємну складову частину їхньої професійної діяльності, що організаційно забезпечується органами влади (підприємствами, установами, організаціями), *варіативності* (проявляється в спрямуванні процесу підвищення кваліфікації на створення простору для самореалізації фахівців у їх професійній діяльності, визначення індивідуальної траєкторії їх професійного розвитку, створення можливості самостійного вибору форм навчання), *інноваційності* (відбиває взаємозв'язок процесу підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки та врахування сучасних вітчизняних і зарубіжних нововведень, що стосуються галузі цивільної безпеки держави й освіти в цій галузі), *самоактуалізації* (здатність проєктувати власну професійну діяльність, успішна самореалізація в професійній сфері, формування потреби цілеспрямованої діяльності фахівця, готовність до переосмислення наявного професійного досвіду з метою формування особистого «емпіричного активу»). До галузевих принципів підвищення кваліфікації фахівців з питань цивільної безпеки ми віднесли принципи: *збалансованості* (послідовний і цілеспрямований галузевий процес професійного розвитку фахівців, у якому кожний наступний етап діяльності ґрунтується на попередньому етапі й окреслює цілі для наступного етапу), *індивідуалізації* (особистісно-орієнтований підхід до побудови освітнього процесу, що базується на положеннях андрагогіки, які передбачають провідну роль фахівця в його освіті, врахування його індивідуальні особливості й освітні потреби, стимулювання та підтримку його прагнень до саморозвитку й самовдосконалення, спільну діяльність із науково-педагогічним працівником (тренером, наставником) у процесі навчання), *професійної спрямованості* (якість та ефективність набутих у процесі підвищення кваліфікації професійно-важливих компетентностей перевіряється та підтверджуються практичною діяльністю), *практико-орієнтованості* (створення таких умов навчання, які

максимально наближують фахівця до реальної обстановки в професійній діяльності, що сприяє формуванню професійних знань, умінь та навичок, підвищує їх здатність адекватно аналізувати й розв'язувати професійні проблеми, надає можливість відпрацьовувати професійні вміння та навички), *готовності діяти в умовах підвищеної небезпеки* (пов'язаний із необхідністю фахівця бути психологічно готовим до приймання рішення, виконувати посадові обов'язки в екстремальних ситуаціях із метою забезпечення безпеки життя і діяльності людей в процесі протидії надзвичайним ситуаціям).

Змістовий блок моделі передбачає визначення змісту підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки, що забезпечує послідовний, цілеспрямований характер процесу формування готовності фахівців із питань цивільної безпеки до професійної діяльності, орієнтованого на розвиток складників професійної компетентності (*ціннісно-мотиваційний, соціально-особистісний, спеціальний, праксеологічний, рефлексивний*), необхідних для успішного виконання завдань за посадою. Структура розвитку професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти має передбачати професійний курс навчання, який передбачає базову й варіативну частини. Згідно зі згаданими принципами зміст ефективного й результативного розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки має розроблятися з урахуванням їх індивідуальних потреб, особистісного й професійного потенціалів.

Розвиток професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки містить три послідовні етапи, які опановують фахівці. Нами встановлено, що кожен з них пов'язаний з певними проблемами і відрізняється складом необхідних умінь та навичок. Етап *діагностично-мотиваційний* – спрямований на визначення початкового рівня розвиненості професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки, проблем і труднощів, з якими стикаються фахівці під час освоєння системи професійних знань, умінь і навичок, а також на формування (особливо у молодих фахівців) позитивної мотивації до навчання та саморозвитку, заохочення до інтеракції. На такому етапі формуються професійні наміри фахівців. *Орга-*

нізаційно-діяльнісний етап передбачає певні дії щодо створення сприятливих умов для ефективного й результативного розвитку професійних знань, умінь і навичок у результаті наближення теорії навчання до практичної діяльності. На такому етапі формуються основи професійно важливих умінь та якостей особистості фахівця. *Аналітично-результуючий* етап спрямований як на успішну реалізацію процесу підвищення кваліфікації фахівців, так і на визначення кінцевого рівня його здійснення, самовдосконалення професійної діяльності. Це період розвитку сутнісних сил особистості з метою самореалізації в професійній діяльності.

Організаційно-діяльнісний блок. Розвиток професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти потребує створення таких педагогічних умов: *педагогічне моделювання* вдосконалення підготовки фахівців із питань цивільної безпеки в процесі підвищення кваліфікації на компетентнісній основі; *розширення та збагачення практичного досвіду* фахівців із компетентного вирішення завдань щодо забезпечення безпеки життя і діяльності людей в умовах надзвичайних ситуацій; *створенні інформаційного освітнього середовища* розвитку професійної компетентності фахівців з питань цивільної безпеки в закладах, установах освіти; *формування професійно важливих якостей*, які сприяють успішному оволодінню та подальшому виконанню професійної діяльності у фахівців із питань цивільної безпеки в умовах самостійної роботи; *вдосконалення процедур діагностування та прогнозування якості навчання* фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти.

Процес розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки потребує застосування всіх доступних організаційних форм системи післядипломної освіти (*інтерактивні лекції, семінарські й практичні заняття, проведення круглих столів, самостійна робота, обмін досвідом, консультація, дистанційне навчання, колоквиум, вебінар та інші*), що здійснюється під впливом усіх компонентів освітнього процесу як єдиного цілого й містить методи й засоби навчання. Для ефективного і результативного розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки

необхідно використовувати такі інноваційні методи навчання: *рольові й ділові ігри, мозковий штурм, дискусії, вирішення ситуаційних завдань, розбір реальної надзвичайної ситуації, тренінги, підготовка презентацій, коучинг, тестування*. Серед наявних засобів такі: *навчальні програми, підручники, навчальні посібники (зокрема електронні), комплексні завдання, комп'ютери та мультимедійні системи навчання*.

Діагностично-результативний блок моделі дозволяє створити діагностичний апарат контролю оцінювання результатів навчальної діяльності фахівців для визначення їх відповідності запланованому рівню. До нього входять такі компоненти: методи оцінювання (*анкетування, тестування, експертна оцінка*); критерії розвиненості досліджуваної якості (*особистісно-орієнтований, організаційно-діяльнісний і компетентнісний*) і рівня розвиненості професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки (*низький, середній і високий*).

Висновки й перспективи подальших досліджень. Для наочного опису моделі розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти був використаний метод педагогічного моделювання. Розроблена нами педагогічна модель дозволяє візуалізувати процес розвитку професійної компетентності фахів-

ців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти, описати технологічний складник як засіб реалізації зазначеної моделі. Модель як складна, відкрита динамічна система, що містить цільовий, методологічний, змістовий, організаційно-діяльнісний і діагностично-результативний блоки, базується на постановці головної мети – підвищенні ефективності й результативності розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки в системі післядипломної освіти. Усі компоненти цієї моделі взаємозумовлені й лише в системі забезпечують необхідний розвиток професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки. Як система вимог до фахівця модель дозволяє передбачити цілі, підбирати засоби, методи професійної підготовки, встановлювати критерії оцінки якостей, необхідних для підвищення його конкурентоспроможності. Цілісний аналіз результатів упровадження моделі дає підстави стверджувати, що її застосування сприяє досягненню кращої підготовленості, оптимальної адаптації фахівців до екстремальних, ризиконебезпечних ситуацій, успішному подоланню небезпек.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок ми бачимо розробку авторської методики розвитку професійної компетентності фахівців із питань цивільної безпеки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виживання в умовах надзвичайних ситуацій : практичний посібник / П.Б. Волянський та ін. Харків, 2016. 189 с.
2. Погребняк Д.В. Педагогічне моделювання розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних Сил України в системі післядипломної освіти. *Інноваційна педагогіка та історія педагогіки. Теорія і методика професійної освіти*. 2019. Вип. 18. С. 67–72. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-2-14>.
3. Сігетій І.П. Розвиток готовності педагогічних працівників до інформаційно-управлінської діяльності в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Закарпат. інст. післядипломної пед. освіти МОН України. Ужгород, 2019. 272 с.
4. Філософський енциклопедичний словник : 1700 статей / уклад. : В.І. Шинкарук та ін. Київ : Інст. філософії ім. Г.С. Сковороди НАНУ, 2002. 742 с.
5. Таймасов Ю.С., Бойчук Ю.Д. Науково-методична модель розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби у системі підвищення кваліфікації. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 43. С. 183–192.
6. Панімаш Ю.В. Модель формування готовності до управлінської діяльності майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту в процесі інтерактивного навчання. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 1. С. 221–226.
7. Коваль І.С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Львівськ. держ. унів. безпеки життєдіяльності. Львів, 2017. 304 с.
8. Кусій М.І. Підготовка майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Львівськ. держ. унів. безпеки життєдіяльності. Вінниця, 2011. 267 с.
9. Сірко Р.І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.09 ; Нац. академія Держ. прик. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2019. 602 с.
10. Михайлов В.М. Методологічні підходи до підвищення кваліфікації фахівців із питань цивільної безпеки. *Педагогічні науки : Збірник наукових праць*. 2021. № 94. С. 100–106. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-14>.

REFERENCES

1. Volianskyi P.B. ta in, (2016) *Vyzhyvannia v umovakh nadzvychainykh sytuatsii: prakt. Posib.* [Survival in emergencies: practical guide]. Kharkiv : FOP Panov A.M. [in Ukrainian].
2. Pohrebniak D.V., (2019) *Pedahohichne modeliuвання rozvytku fakhovoi kompetentnosti nachalnykh fizychnoi pidhotovky i sportu viiskovykh chastyn Zbroinykh Syl Ukrainy v systemi pisliadyplomnoi osvity* [Military units physical training and sports chiefs professional competence development pedagogical modelling in post-graduate education system]. *Innovatsiina pedahohika ta istoriia pedahohiky. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity.* Vyp. 18. pp. 67–72. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-2-14>. [in Ukrainian].
3. Sihatii I.P. (2019) *Rozvytok hotovnosti pedahohichnykh pratsivnykh do informatsiino-upravlinskoї diialnosti v systemi pisliadyplomnoi osvity* [Development of Readiness of Pedagogical Workers to Information-Management Activity in the System of Postgraduate Education] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / *Zakarp. inst. pisliadyplomnoi ped. osvity MON Ukrainy.* Uzhhorod. 272. [in Ukrainian].
4. Shynkaruk V. ta in., (2002) *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk : 1700 statei* [Philosophical encyclopedic dictionary: 1700 articles] : *Inst. filosofii im. H.S. Skovorody NANU.* 742. [in Ukrainian].
5. Taimasov Yu.S., Boichuk Yu.D. (2014) *Naukovo-metodychna model rozvytku profesiinoi kompetentnosti fakhivtsiv pozhezhno-riatuvальної sluzhby u systemi pidvyshchennia kvalifikatsii* [Scientific-methodical model of professional competence development among fire salvage service specialists in the continuing education and retraining system]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty.* Vyp. 43. pp. 183–192. [in Ukrainian].
6. Panimash Yu.V. (2019) *Model formuvannia hotovnosti do upravlinskoї diialnosti maibutnykh fakhivtsiv operativno-riatuvальної sluzhby tsyvilnoho zakhystu v protsesi interaktyvnoho navchannia* [The model of formation of readiness to management activity of the future specialists of emergency rescue service civil protection in process of interactive learning]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia "Pedahohichni nauky".* Vyp. 1. pp. 221–226. [in Ukrainian].
7. Koval I.S. (2017) *Formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnykh riatuvальnykh do diialnosti v ekstremalnykh umovakh* [Shaping future rescuers professional readiness to work in extreme conditions] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / *Lvivsk. derzh. univ. bezpeky zhyttiediialnosti.* Lviv. 304 s. [in Ukrainian].
8. Kusii M.I. (2011) *Pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv pozhezhno-riatuvальної sluzhby do profesiinoi diialnosti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04* [Training of future specialists of the fire and rescue service for professional activity]. *Lvivsk. derzh. univ. bezpeky zhyttiediialnosti.* Vinnytsia. 267 s. [in Ukrainian].
9. Sirko R.I. (2019) *Teoretyko-metodolohichni osnovy profesiinoi pidhotovky maibutnykh psykholohiv operativno-riatuvальної sluzhby : dys. ... dok. psykol. nauk : 19.00.09* [Theoretical and Methodological Foundations of Professional Training of Future Psychologists for Responsive-rescue Service]. *Nats. akademiia Derzh. pryk. sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho.* Khmelntskiy. 602 s. [in Ukrainian].
10. Mykhailov V.M. (2021) *Metodolohichni pidkhody do pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv iz pytan tsyvilnoi bezpeky* [Methodology approaches applicable to the civil security specialists' advanced training]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohichni nauky".* № 94. pp. 100-106. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-14>. [in Ukrainian].

V. M. MYKHAILOV

*Candidate of Science in Public Administration, Associate Professor,
Deputy Head of Research, Institute of Public of Administration and Research in Civil Protection,
Kyiv, Ukraine
E-mail: mvn2006@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-5629-1500>*

PEDAGOGICAL MODELING OF THE CIVIL SECURITY SPECIALISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION

The article provides a general analysis of pedagogical modeling as a method of pedagogical research and represents the main positions of pedagogical modeling application in theory and practice of civil security specialists' advanced training. Approaches to the definition of the term "pedagogical modeling" are investigated as well. The pedagogical model of the civil security specialists' professional competence development in the system of postgraduate education is offered. The elaborated model contains the following interrelated blocks: target, methodological, semantic, organizational and effective, diagnostic and resultative. The target block of the model reflects the purpose and objective of the civil

security specialists' professional competence development in the system of postgraduate education. The methodological block reveals the problem of development of professional competence taking into account the requirements of the scientific approaches (andragogical, acmeological, systemic, personal and effective, contextual) and principles of education. The content block consists of the following: the content of training and the selected successive stages (diagnostic and motivational, organizational and effective, resultative) of the process of the civil security specialists' professional competence development in the system of postgraduate education. The organizational and effective block reflects the forms of the system of postgraduate education as well as the methods and means of teaching. The diagnostic and resultative block shows the success of the developed model and includes the following components: assessment methods, criteria and levels of the civil security specialists' professional competence development in the system of postgraduate education. All components of the model are interdependent and only within the system provide the necessary civil security specialists' professional competence development in the system of postgraduate education.

Key words: model, pedagogical modeling, professional competence, civil security specialists, advanced training.

UDC 378:37.011.3 – 051:811.111:005.336.2(477.82)
DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.10>

I. A. NIKOLAIEVA

*Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”
of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine
E-mail: in229443@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-2949-0002>*

O. V. KUZMYCH

*Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”
of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine
E-mail: okuzjmych@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0002-1335-3791>*

S. P. DENYSOVA

*Lecturer at the Department of Foreign Languages,
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College”
of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine
E-mail: sdenysova@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0001-9352-7036>*

**EUROPEAN DIMENSION OF FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE
OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES**

Competence as a component of professional training of future teachers of a foreign language is to form professional theoretical and practical skills and skills, motives of activity, personal qualities, availability of professional experience, ability to think creatively, in the development of creative potential, value orientations that allow themselves to independently and effectively realize goals. the pedagogical process. Schoolchildren and students must not only master the verbal code of a certain foreign language, but also be able to use in practice and create at a certain level in their minds “Picture of the World”, inherent in the medium of this language. Based on modern requirements for linguistic education, there is an important task – the preparation of a foreign language teacher, which should be pronounced culturological nature and to be aimed at forming the abilities of adaptive behavior in communicating with carriers of the country's culture, the language of which is studied, as well as the formation of knowledge based on knowledge Languages of mentality, style of behavior, traditions and customs of the people.

The paper considers the components of professional competence of a future foreign language teacher in the countries of the Council of Europe. Particular attention is paid to the analysis of technologies of professionally oriented learning in the training of foreign language teachers, the formation of methodological and socio-cultural competence, as well as the process of self-learning in foreign languages.

The authors have shown that the main conditions for the formation of the professional competence of the future teacher of the elementary school are: displacement of the emphasis on the training on the traditional theoretical study of educational disciplines to the more practical application of the information received, from the paradigm “I know” to the paradigm “I know”; training of specialists possessing the competence of self-study; Borrowing European experience in using an electronic professional portfolio as an effective student self-control instrument and its continuous professional and personal development

Key words: professional competence, professionally oriented education, methodological and sociocultural competence, foreign language teacher, Council of Europe countries Formulation of the problem.

Modern changes in the political and economic, socio-cultural development of society, changes in the ideology of education have had a great impact on the system of foreign language education in the Council of Europe, filling with new content goals and content and technology of foreign language teaching. socio-cultural features of different peoples. The formation of socio-cultural competence by means of a foreign language is aimed at developing the worldview of the individual and preparing him to study the history of mankind, his country, his people, to realize himself as a native speaker and national values, to understand the search for solutions to global problems of young people.

Based on modern requirements for language education, there is an important task – to train a foreign language teacher, which should be pronounced culturological nature and be aimed at developing the ability of adaptive behavior in communication with native speakers of the country whose language is studied, as well as knowledge-based formation. languages of mentality, style of behavior, traditions and customs of the people.

The most important place in the system of training future foreign language teachers in European countries, including Russia and Ukraine, is occupied by the formation of professional competence, which includes taking into account the cultural aspect, linguistic teacher training, general methodological and methodological training, ability to use modern teaching technologies as well as to combine self-learning and self-education in improving language and speech competence.

Forms of teaching of future foreign language teachers should not only promote the socialization and activation of students, but also take into account their future professional activities. The functions of organizational forms of education are to model the context of professional activity in its subject, social plan, so that students not only learn the content, but also are brought up as individuals throughout the learning process.

The analysis of the situation of training in the higher school of Ukraine states an underestimation of the importance of the dialogue of cultures as a methodological principle of modern foreign language education. According to modern requirements for language education, foreign language teacher training should be spiritually cul-

tural and aimed at forming adequate behavior in communication with native speakers of the language and culture of the country whose language is studied, as well as the study of mentality, lifestyle, traditions and customs of the people [Moskaleva 2007 : 78–82].

The study of the content of component of teacher training showed that in fact foreign language classes are focused on the traditional formation of students' language competence, and the study of spiritual and material culture of the country whose language is studied, to this day has not been fully the subject of foreign language communication. That is why students have a rather weak idea of the national character and ethnic characteristics of native speakers.

Thus, based on previous judgments, it is important for us to formulate the main components of professional competence of future foreign language teachers, using the experience of building a teacher training system in the European Union, and borrow the best to modernize foreign language education in our country.

Analysis of recent research and publications.

In the scientific literature of linguistic, psychological-pedagogical and methodological nature, special attention is paid to the ways of forming the professional competence of a foreign language teacher. In particular, in the work of Canale. M; Swain M. “A theoretical framework for communicative competence” (2010) focuses on the analysis of the theoretical basis for the formation of communicative competence of future specialists in foreign languages. Davies Allan’s work “Communicative Competence as a Language Use” (2015) is devoted to the problems of forming the skills of foreign language communication and building a model of the process of foreign language communication.

H.Y. Widdowson’s monograph “Knowledge of Language and Ability for Use” (1989) considers language, speech and linguistic competences as components of the communicative competence of a foreign language teacher.

In Ukraine, such scientists as Nikolaeva S. Yu., Bihych O. B., Sherstyuk O. Ya., Kuznetsova O. Yu., Petrov O. and others dealt with the problems of formation of professional competence of the future specialist in foreign languages. In their works the theory and practice of formation

of methodical competence of the teacher of foreign languages is considered, the theory of substantiation of criteria and signs of formation of linguo-socio-cultural competence of future teachers is given, characteristic features of information-search competence of the teacher of foreign languages are analyzed.

The aim of our article is to analyze the main components of a teacher's professional competence in EU countries, in terms of the Council of Europe Recommendations on Language Education. We will pay special attention to the technology of professionally oriented education in the training of foreign language teachers, the formation of methodological and socio-cultural competence of the future specialist, and the organization of self-study of foreigners in the language university.

The presenting of main material. The lack of unity in the professional training of modern foreign language teachers in Europe, the inconsistency of its competence with the requirements of modern school, determines the need for special educational technologies aimed at developing professionally important skills and qualities of future foreign language teachers in the perspective of subject training.

Early professionalization contributes not only to the rapid and effective acquisition of language skills and abilities, but also special abilities:

- identify features of the form, meaning and use of language units;
- compare the phenomena of a foreign language with their equivalents in the native language;
- analyze the lexical and grammatical phenomena of the language being studied;
- choose appropriate language tools for students to communicate;
- use different types of visual aids when learning a language;
- predict possible mistakes of students in the linguistic, socio-cultural aspects of language;
- to use practically all modern technical means of training in formation of skills of foreign language communication [Obshcheyevropeyskiye 2010].

Professionally oriented formation of linguistic-methodical skills involves the inclusion in the learning model of a series of special technologies, tasks-instructions and a set of professionally-oriented exercises, such as micro-teaching –

specially organized student activities that mimic a living real pedagogical process that includes game elements. Of particular importance are also the elements of applied linguistics, which combine the study of language with the study of processes that occur in language. Considering the problem of methods of professionally-oriented foreign language teaching, it is necessary to emphasize the purposeful observation of students on the activities of the teacher, who methodically and didactically plans all kinds of work in the classroom.

Based on the tasks of training specialists in the pedagogical profession in the field of foreign language education, it is important to consider the formation of students who study foreign languages, linguistic competence as an integral part of professional and communicative competence of a foreign language teacher. Deepening of linguistic-methodical training should be considered in the unity of pedagogical, psychological, linguistic, didactic, methodological principles and considered as one of the full components of professional readiness of a future foreign language teacher for pedagogical activity [Moskalyova 2007 : 78–82].

The principles of organizing foreign language teaching on the basis of the technology of vocational training allow to put forward a number of requirements for methods and techniques that contribute to the formation of linguistic competence of foreign language teachers.

All teaching methods should promote not only the assimilation of certain facts of foreign language culture by students, but also the formation of cultural and linguistic personality, which includes the unity of verbal-semantic, linguo-cognitive and pragmatic aspects of training future professionals.

In the process of training a foreign language teacher, all tools and techniques should be professionally oriented, which will positively affect the formation of professional and pedagogical skills to teach a foreign language as a means of intercultural communication.

Thus, in order to train future teachers, it is important to develop and use methodological techniques that would promote the relationship in the formation of linguistic, linguistic competence, including psychological cognitive and didactic aspects of learning.

In terms of Common European Frameworks of Reference for Languages (Common European Frameworks of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2001)), the priority objects of personal and methodological development of the future foreign language teacher are his behavior, motives, values, ideals: cognitive styles and personality traits (within personal development), declarative knowledge, skills and abilities and ability to learn (within methodological development). Each of the objects (both in the context of personal and activity approach, and in terms of general European recommendations for language education) is leading to a specific procedural aspect of methodological education (education, development, cognition and learning of students) in correlation with pedagogical, psychological and social aspects of its content [Bihych 2006 : 11–32].

Methodical education of a foreign language teacher is one of the important components of the formation of his professional competence in the training of teachers in Ukraine, Russia and in the European Union. Taking into account the experience of formation of methodical education of the future specialist in foreign languages in Ukraine and in the countries of the Council of Europe, it is possible to define common tasks, priorities and some not so essential differences (tab. 1).

Thus, the initial provisions of the system of methodical education of future teachers of foreign languages, according to Bihych O. B. are:

1. The orientation of the system of methodical education on the transfer to the student of the methodical culture of a foreign language teacher, which consists of knowledge about the educational process of a foreign language at school; skills of carrying out methodical activity concerning training, education, education and development of schoolboys; ability to implement professional (design, adaptation, organizational, motivational, communicative,

research and control) functions of a foreign language teacher; as well as the desire to be a foreign language teacher at school.

2. Professional orientation of the system of methodical training, which enables the selection of general cross-cutting ideas of professional activity of a foreign language teacher. The core of its formation is the pedagogical and methodological skills of the teacher. Today, the technology of modern foreign language education involves the use of computer-based teaching aids in the educational process, including computer textbooks and computer-based learning systems, as well as the training of students and their application in the educational process.

3. The orientation of the system of methodical education on the training of teachers-researchers, which includes the unit of separation of research work of students.

4. The system of methodical training of foreign language teachers is multifunctional and includes the formation of skills in such activities as design, adaptation, organizational, motivational, communicative, controlling, cognitive and auxiliary activities - singing, playing a musical instrument, drawing.

5. The orientation of the system of methodical education on the formation of the student's personality as a future teacher.

6. Promoting the system of methodical education, acquaintance with the basic education of the student: linguistic and speech education, psychological and pedagogical education, etc.

7. Providing the system of methodical education with the possibility of individual self-realization of each student, awareness of the importance of the subject "Foreign Language" and differentiated assessment of the student's methodological skills and abilities to apply the acquired knowledge in practice in a credit-module system of educational process.

Despite the different approaches to the interpretation of the concept of "professional

Table 1

Methodical education of the future teacher of foreign languages			
Personal development		Methodical development	
In the context of the personality-activity approach (Ukraine)			
Professional and pedagogical orientation	Critical thinking Personal qualities	Methodical culture	Educational autonomy
In terms of pan-European recommendations for language education (Council of Europe countries)			
Behavior, motives, values, ideals	Cognitive styles Personality traits	Declarative knowledge, skills and abilities	Ability to learn

competence of a foreign language teacher”, its content, quantitative composition, nomenclature of components, level organization, all researchers of the problem of professional competence of a foreign language teacher distinguish methodological competence in its composition [Bigich O. B., Tambovkina T. Yu., Schukin A. I., Kuzovlyov V. P., Kryvets S., Moskalyova I. S., Canale M., Swain M., Davies Allow].

An important component of the formation of professional competence of a modern foreign language teacher is self-study or self-study of a foreign language by a future specialist. This problem is especially clearly defined in European foreign language education, because within the credit-module system of assessment of knowledge, skills and abilities of the student the role of the factor of independent work, independent preparation grows.

Self-learning of foreign languages is associated with the realization of modern needs of the individual to learn other languages. The competence of self-study or self-study of a foreign language is one of the key competencies not only of children, pupils, but also of students, future teachers of foreign languages. Thus, new tasks have appeared for language universities: training of specialists with the competence of self-learning of a foreign language, as well as special knowledge in the field of self-learning of foreign languages, which can be passed on to pupils, students and all language learners.

The theory of self-learning or self-didactics dates back to Khoma Akvins'kyy (13th century) and is practiced as an individual organization of the learning process outside the school. Modern philosophy of education divides from the standpoint of a systematic approach to all educational systems into artificial and natural. Accordingly, the education of the individual can occur both naturally - through daily communication and interaction of people, and organized through education, which is engaged in specially selected and trained people – teachers. Self-learning of foreign languages can be attributed to natural educational systems, because its product – an individual model of self-learning of language has an automated, self-organized nature. This problem is closely related to such a pedagogical field as synergetics, or science that studies the problems of self-organization in the system of education

and upbringing. From the standpoint of a synergetic approach to foreign language self-learning is a special kind of natural self-organized cognitive activity of the individual, which is aimed at autonomous learning of a foreign language, which results in the development of foreign language self-learning competence and generate an individual model of self-learning [Canale].

A modern foreign language teacher is trained to have the competence of self-study in his professional activity and to form it during the study of this subject of his students. Higher education students are fluent in two or more foreign languages and enjoy learning a third or fourth language. Acquisition of language experience is the basis on which the development of the multilingual state of the individual and at the same time the development of its autodictic system of mastering a foreign language.

Thus, foreign language self-learning is a special, natural, self-recognizing type of cognitive activity of the individual, aimed at autonomous language learning by developing the competence of independent foreign language learning and creating an individual model of self-learning based on acquired language experience. The competence of self-study of a foreign language is understood as the ability to independently plan, regulate and control the mental processes that underlie the process of learning and accompany it [Canale].

An important means of assessing the quality of the results of self-study of a foreign language is the European language portfolio. Requirements for professional competence of future teachers of foreign languages can be composed in the form of the so-called professional portfolio of future teachers with a set of professional competencies that must be formed in the student in the process of mastering higher professional education. This profile can be considered as a map of continuity of education, the purpose of which is the formation and development of professional competence. In this case, the main principle of professional training is the comprehensive development of a professionally competent person and the training of an active, willing to be responsible pedagogical worker. At the same time, the emphasis on self-study is a process of learning and development.

Qualitative growth of competence of specialists strengthens its competitiveness, which is

an important requirement in modern conditions, when the growing public need for professional initiative, i.e. increasingly valued not reproductive but creative nature of the teacher's attitude to their professional activities.

Based on the above-mentioned material, one of the technologies that contributes to the formation of professional competence of the future foreign language teacher is an electronic student portfolio, which consists of seven parts: introduction, news feed, portrait, passport, level of professional competence, professional biography, dossier, perspective profile, professional self-development and career growth. The electronic professional portfolio, as practiced in the countries of the Council of Europe, is hosted on the server of the educational institution, accessible from any computer with Internet access, which allows to use the remote form of student work with the teacher.

The use of the portfolio is of great importance for the development of a spiritually rich, creative, professionally competent person who is free to choose ways of activity, communication, life prospects. This technology is a means of implementing such principles of organization of the system of higher professional education as:

- the principle of bilingualism, which means constant attention to the activities of students in the learning process, their willingness to engage in active forms of work, easy to switch from one language to another;
- self-development, i.e. creating conditions to support the natural curiosity of students;

- integrity, which includes the formation of professional competencies of a foreign language teacher (communicative, philosophical, psychological and pedagogical, information retrieval);

- criteria for evaluating the results of educational activities of future professionals.

Conclusions

Having analyzed the main components of the professional competence of a foreign language teacher in the framework of the Council of Europe Recommendations on Language Education, it can be stated that:

- the professional competence of a future foreign language teacher includes a number of competencies (communicative, philological, psychological, pedagogical, sociocultural, etc.) that study the motivational, emotional, volitional, evaluative components related to the cognitive components and the behavior component;

- the competencies of the future specialist are not formed once and for all: they need to be constantly improved by learning foreign languages;

- an important part of the professional competence of a foreign language teacher is the formation of methodological competence of the future specialist, which is equally characteristic of education within the European Union and in Ukraine;

- the introduction of the latest computer technologies in the educational process of training future specialists in foreign languages is closely connected with the organization of self-study of the individual, as well as with the formation of the European electronic language portfolio.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземних мов в початковій школі. Київ : Ленвіт, 2006. С. 11–32.
2. Кривець С. Теоретичне обґрунтування критеріїв та ознак сформованості інформаційно-пошукової компетентності майбутніх вчителів. *Рідна школа*. 2008. № 12. С. 60–63.
3. Москалева Н. С. Технологія професійно-направленого навчання в підготовці учителя іноземного мови. *Іноземні мови в школі*. 2007 № 7. С. 78–82.
4. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Москва : Изд-во МГЛУ, 2003. С. 12.
5. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам в языковом вузе: концепция учебного курса. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 8. С. 77–84.
6. Canale M. & Swain M. (2010) A theoretical framework for communicative competence. In palmer A.S. Groot, P.G. Trostler, S.A. (eds). *The construct validation of test of communicative competence*. Washington, D.C. TE SOL.
7. Davies, Allan (2015): "Communicative Competence as language Use" *Applied Linguistic* 10/2, 157–170.

REFERENCES

1. Bihych O. B. (2006) *Teoriya i praktyka formuvannya metodychnoyi kompetentsiyi vchytelya inozemnykh mov v pochatkoviy shkoli*. K.: Lenvit, s. 11-32.

2. Kryvets' S. (2008) Teoretychne obgruntuvannya kryteriyiv ta oznak sformovanosti informatsiyno-poshukovoyi kompetentnosti maybutnikh vchyteliv Ridna shkola. № 12. s. 60–63.
 3. Moskaleva N. S. (2007) Tekhnologiya proffesional'no-napravlennoho obucheniya v podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka. Inostrannyye yazyki v shkole. № 7. s. 78–82.
 4. Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: Izucheniye, obucheniyе, otsenka. (2003) M.: Izd-vo MGLU, 12 s.
 5. Tambovkina T.YU. (2007) Samoobucheniyе inostrannym yazykam v yazykovom vuze: kontseptsiya uchebnogo kursa. Inostrannyye yazyki v shkole. № 8. s. 77-84.
 6. Canale M. & Swain M. (2010) A theoretical framework for communicative competence. In palmer A. S. Groot, P. G. Trosper, S. A. (eds). The constract validation of testof communicative competence. Washington, D.C. TE SOL. [in English]
 7. Davies, Allan (2015) «Communicative Competence as language Use» Applied Linguistic 10/2, s. 157-170.
-

I. А. НІКОЛАЄВА

*викладач кафедри іноземних мов,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: in229443@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-2949-0002>*

О. В. КУЗЬМИЧ

*викладач кафедри іноземних мов,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: okuzjmych@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0002-1335-3791>*

С. П. ДЕНИСОВА

*викладач кафедри іноземних мов,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: sdenysova@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0001-9352-7036>*

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Компетентність як складник фахової підготовки майбутніх вчителів іноземної мови полягає у формуванні професійних теоретичних і практичних навичок і вмінь, мотивів діяльності, особистісних якостей, наявності досвіду професійної діяльності, умінні творчо мислити, в розвитку творчого потенціалу, ціннісних орієнтацій, які дозволяють самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Школярі і студенти повинні не тільки оволодівати словесним кодом певної іноземної мови, але й уміти використовувати на практиці і створювати на певному рівні в своїй свідомості «картину світу», притаманну носію цієї мови. Виходячи з сучасних вимог до мовної освіти, з'являється важливе завдання – підготовка вчителя іноземної мови, яка повинна мати виражений культурологічний характер і бути спрямованою на формування здібностей адаптивної поведінки в спілкуванні з носіями культури країни, мова якої вивчається, а також формування на основі знання мови ментальності, стилю поведінки, традицій і звичаїв народу.

У статті розглядаються компоненти професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови в країнах Ради Європи. Особлива увага приділяється аналізу технологій професійно орієнтованого навчання у підготовці

вчителів іноземної мови, формування методологічної та соціально-культурної компетенції, а також процесу само-навчання іноземними мовами.

Авторами доведено, що основними умовами формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є: зміщення акценту в навчанні з традиційного теоретичного вивчення навчальних дисциплін до більш практичного застосування отриманої інформації, від парадигми «я знаю» до парадигми «я вмію»; підготовка фахівців, що володіють компетенцією самонавчання; запозичення європейського досвіду використання електронного професійного портфоліо як ефективного інструменту самоконтролю студента та його безперервного професійного й особистісного розвитку.

Ключові слова: професійна компетенція, професійно орієнтована освіта, методологічна та соціокультурна компетентність, вчитель іноземної мови, рада країн Європи, формулювання проблеми.

УДК 378.1.122:[811.161.2+821.161.2]

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.11>

Л. М. ОВДІЙЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент,

докторант кафедри української і зарубіжної літератури та методик викладання,

Університет Григорія Сковороди у Переяславі,

м. Переяслав, Київська область, Україна

Електронна пошта: lilia_regi@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-0268-5969>

ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРИНЦИПУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті розкрито походження слова «інтеграція», яке в античні часи означало «поповнення, відновлення», а процес передбачав об'єднання чого-небудь у єдине ціле і стосувався різних галузей суспільної діяльності. Цей термін нині актуалізовано і в освітній галузі, оскільки глобальний сплеск інформаційних потоків змушує людство шукати нові шляхи засвоєння та інтеграції знань.

Мета дослідження – з'ясування філософських засад інтеграції як принципу викладання дисциплін літературознавчого циклу у професійній підготовці вчителів української мови та літератури.

У контексті цього дослідження з'ясовано процес пізнання, його сутність, структуру, а також розкрито інтеграційну основу викладання дисциплін літературознавчого циклу на основі адаптованих наукових знань, обумовлено інформативний, вольовий і смисловий складники навчання студентів спеціальності «Українська мова та література». Авторка репрезентувала принцип викладання, який поєднує пізнавальні, практичні та ціннісні аспекти професійної підготовки студентів. Створене відповідно до психолого-педагогічних вимог навчальне середовище передбачає студентоцентрований підхід, забезпечує триєдиний рівень пізнання, діалектичні принципи засвоєння знань та формування відповідних компетентностей.

У статті також обумовлено застосування в освітній галузі новітніх філософських ідей, акумульованих у синергетиці, ноосферному вченні, загальній теорії систем.

Авторка акцентує увагу на моделі сучасної освіти, зорієнтованої на формування планетарно-космічного типу особистості, яка спирається на такі засадничі філософські категорії: універсальність, цілісність, фундаментальність, професійність, компетентність, гуманітаризацію, гуманізацію. Застосування принципу інтеграції у викладанні літературознавчих дисциплін – це шлях до цілісного, адекватно організованого процесу пізнання, який забезпечує пізнавальний, культурно-світоглядний, прогностичний, аксіологічний, інформаційно-комунікаційний складники фахової підготовки майбутніх учителів української мови та літератури.

Ключові слова: інтеграція, принцип, викладання, дисципліни літературознавчого циклу, навчальне середовище, фахова підготовка, майбутні вчителі української мови та літератури.

Вступ. Інтеграція як поняття було відоме ще в античні часи і походить від латинського слова *integratio* – поповнення, відновлення. Сучасні словники засвідчують таку дефініцію цього терміну як іменника: «об'єднання чого-небудь у єдине ціле» [Словник 1973 : 35]. Двомовний перекладний словник фіксує значення прикметника *integer*, *-gra*, *-grum* як: 1) недоторканий, цілий; 2) невикористаний, недосвідчений; 3) незайманий; 4) непорушний; *jus integrum* непорушне право; *lex integra* непорушний закон; 5) незіпсований, непідкупний; 6) здоровий [Словник 1974 : 95]. Слова зі спільним коренем *integr-* в античності використовували для позначення понять і термінів у різних

галузях: юриспруденції, філософії, художній літературі. Основним смисловим ядром ознак, законів, правил, явищ, предметів, процесів, які іменували словом *integer*, є цілісність, досконалість. Дефініція поняття протягом тривалого часу уточнювалася, поширювалася на різні сфери людської діяльності: науку, економіку, культуру, політику, мистецтво.

Цей термін актуалізовано і в освітній галузі, оскільки глобальний сплеск інформаційних потоків змушує людство шукати нові шляхи засвоєння та інтеграції знань.

Мета дослідження – з'ясування філософських засад інтеграції як принципу викладання дисциплін літературознавчого циклу

у професійній підготовці вчителів української мови та літератури.

Аналіз попередніх досліджень. Інтеграційні процеси досліджували філософи всіх поколінь та епох відповідно до універсального вчення про світ, людину, про буття і пізнання на рівні наявних у той чи інший період знань.

Інтеграцію як явище за сучасними філософськими позиціями репрезентовано у працях В. Готта, Б. Кедрова, С. Клепка, С. Кримського, В. Кузьміна, В. Лекторського, М. Моїсеєва, А. Ракітова, О. Січівіци, В. Степіна, А. Урсула, Ю. Шрейдера, М. Чепікова, В. Швирева, Б. Юдіна, В. Енгельгардта, Т. Койпера, (Т. Kuipers), Б. Фея (В. Fay); її потрактовано науковцями різнобічно: у контексті різних рівнів пізнання наук, діалектичних законів, антропології, освіти, культури.

Результати та дискусії. У межах нашого дослідження з'ясовано, що принцип (від лат. *princĭpĭum* – початок, основа) – це «першопочаток, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки ...» [Філософський енциклопедичний словник : 519], який стосується викладання. Останнє в дидактиці трактується як «організований процес пізнання», «навчальна діяльність педагога з організації засвоєння навчального матеріалу», «вид діяльності, спрямований на управління пізнавальною діяльністю».

Тому необхідно було дослідити, розробити та апробувати такий принцип викладання, який би поєднував пізнавальний, практичний і ціннісний складники професійної підготовки студентів, а також створити відповідне навчальне середовище.

Епістемологія – це сучасна наука про пізнання, його сутність, структуру, поняття, що розкриває інформативний, вольовий і смисловий складники, отже, обумовлює інтеграцію мотивації, прагнень, бажань суб'єкта. Рівні та форми пізнання також мають інтеграційну основу: «у ХХ столітті остаточно утвердилося розуміння тричленної будови процесу пізнання та було пояснено, в чому полягає пізнавальна роль досвіду людської діяльності» [Петрушенко : 70].

Синтезуючий рівень пізнання важливий і в навчальному процесі, зокрема під час викладання дисциплін та засвоєння знань студен-

тами. Інтегратизм у пізнанні (науково-пізнавальний напрям у філософії, який показує шлях від простого до складного) апріорно результативніший, ніж вибіркоче надання переваги окремим його аспектам.

У контексті цього дослідження важливим є наукове пізнання та наукові знання, зокрема способи їх передачі викладачем та здобування/освоєння студентами у двоєдиному взаємообумовленому процесі викладання-учіння. Процес пізнання стосується науки та дисциплін, які репрезентують наукові знання. Адже у ЗВО викладаються адаптовані наукові знання у формі конкретної дисципліни за навчальною та робочою програмами, посібниками, підручниками, до того ж інтерпретовані викладачем на рівні власних знань, досвіду, компетентності. Своєю чергою пізнання кожної конкретної науки (навчального предмета) передбачає її осягнення за допомогою різних процесів: відчуття, мислення, абстрагування, рефлексії, усвідомленого та неусвідомленого сприйняття і відчуття. Тут діє один із складників принципу інтеграції – виявлення свідомості (суб'єкта) через цілісні взаємодоповнювальні складники (відчуття, уявлення, мислення) та пізнання в поєднанні інформативного, вольового і смислового компонентів, що зумовлює інтеграцію мотивації, прагнень, бажань суб'єкта пізнання (тобто студента). «У нинішніх реаліях ХХІ століття потрібно не «знати», а «пізнавати», тобто формувати вміння не лише здобувати, але й опрацювати, аналізувати, систематизувати, адаптувати і застосовувати у майбутньому практичному житті отримані знання» [Швед : 264].

Г. Спенсер, спираючись на метафору О. Конта про «гілки одного стовбура» щодо відносин між науками, розвиває її таким чином: «вона вказує, що науки мали один спільний початок, розвивались одночасно і час від часу розділялись і підрозділялись. ... таким чином розділи і підрозділи, що виникли, не стояли окремо, а то там, то тут прямо чи опосередковано знову поєднувались. Вони виходять із одного стовбура, дають і приймають у різних напрямках зв'язуючі відгалуження, і цей взаємозв'язок стає все більш тісним, більш заплутаним і розгалуженим» [Спенсер : 22].

Г. Спенсер пояснив не тільки інтеграційну основу наук, але й поєднання, взаємозалежність

і взаємний перехід основних методів наукового пізнання. Міркування Г. Спенсера дозволяють розкрити інтеграційну основу наук, які вивчають художню літературу як одну з форм людської свідомості та називаються літературознавчими (теорія та історія літератури, літературна критика та бібліографія, текстологія, літературознавча історіографія). У книзі «Літературознавчий словник-довідник» це явище пояснено так: «Значення І. н. за в. х. л. (*інтеграції наук за вивчення художньої літератури – пояснення мого – Л. Овдійчук*) усвідомилося після виділення літературознавства в окрему наукову галузь, із поглибленням диференціації методологічного арсеналу естетики, психології історії, соціології, із виникненням нових наук – семіотики теорії інформації, культурної антропології, металінгвістики, які по-своєму звертаються до мистецтва загалом і до художньої літератури зокрема. Під впливом досягнень цих наук видозмінюється традиційне літературознавство як за своєю структурою, так і за методологічним оснащенням. Це виявляється в історичній динаміці (змінності та боротьбі) літературознавчих шкіл, напрямів (біографізм, компаративізм, культурно-історична школа, психологізм, формалізм, «нова критика», рецептивна естетика, структуралізм, філософський постструктуралізм тощо), у структурі знання про літературу, у критеріях оцінки художніх творів і літературознавчих праць» [Літературознавчий словник-довідник: 304-305]. Поняття про інтеграцію наук під час вивчення художньої літератури містить організаційно-кількісний і логіко-пізнавальний (якісний) аспекти. Щодо першого аспекту йдеться про узгодження і поєднання дослідницьких зусиль представників різних наук і наукових установ, для яких художня література є об'єктом вивчення під власним кутом зору. Стосовно другого аспекту йдеться про використання теоретиком чи істориком літератури, літературним критиком, текстологом напрацювань інших наук під час дослідження та інтерпретації літературних явищ, художніх текстів тощо [Літературознавчий словник-довідник: 304-305].

Упровадження наукових знань із літературознавства в освітній процес відбувається на етапі формування освітніх стандартів, освітніх професійних програм і навчальних планів галузі знань

01 Освіта/Педагогіка, 014 Середня освіта (Українська мова і література) для майбутніх учителів української мови та літератури та здійснюється через робочі початкові програми під час вивчення конкретних літературознавчих курсів.

Другою важливою методологічною філософською основою для з'ясування сутності інтеграції є діалектика як вчення про загальний зв'язок і розвиток та як універсальний метод пізнання. Більшість методів освоєння світу мають інтеграційну основу, оскільки поєднують низку взаємозалежних складників. Наприклад, основні методи дослідження (дедукція та індукція) є протилежними, проте вони є зв'язковими між емпіричним і теоретичним пізнанням. Так само аналіз і синтез, історичне і логічне, абстрактне і конкретне як методи пізнання являють єдність об'єктивного й суб'єктивного, оскільки процес пізнання передбачає наявність об'єкта, який обумовлює метод, і суб'єкта, який формує його.

Закони діалектики пояснюють процеси диференціації та інтеграції, зокрема диференціацію наукового знання на різні науки, тобто їхню кількісна характеристика одночасно поглиблює (інтегрує) знання про пізнані явища з різних боків. Викладання літературознавчих дисциплін є діалектичним за своєю суттю процесом, який має інтеграційну основу, оскільки передбачає взаємозв'язки і взаємодію суб'єктів, розвиток, рух від незнання до знання, що забезпечується низкою використовуваних методів пізнання.

Процес пізнання апріорно передбачає наявність суб'єкта. Як зазначено у «Філософському енциклопедичному словнику», під час пізнання суб'єкт взаємодіє з об'єктом, спрямовує на нього свої пізнавальні здатності, перетворює та відображає його, формуючи систему знання про об'єкт [Філософський енциклопедичний словник: 613]. Екстраполюючи цю тезу на студентів, можна зробити висновок про необхідність розвитку пізнавальних та комунікативних здатностей. Застосування діалогічності у навчальному процесі є одним із важливих методологічних принципів, оскільки передбачає активність та інтерактивність студента під час освоєння наук, а також спільну діяльність і співпрацю педагога та здобувача освіти.

Важливо забезпечити суб'єкту, тобто майбутньому вчителю української мови та літератури, умови, середовище, форму «організації знань». «Організація знання – це суб'єктивна спроба подання сукупності потенційно доступних знань за певними критеріями (корисність, конкретність, науковість, істинність, аномальність тощо) у певній формі (звід, каталогізація, класифікація, типологізація, компіляція, експлікація, логічно-семантична впорядкованість – дедукція, індукція, гіпертекст, асоціація, каталог метафор, теорія, мережа теорій, картина світу, парадигма, дослідницька програма тощо) в одному середовищі (наприклад, у бібліотеці, книзі, довіднику, підручнику, енциклопедії, у комп'ютері, каталозі, свідомості, мисленні) або у їх поєднанні (наприклад, віртуальна бібліотека, людинокомп'ютерна інтерактивна організація представлення знань) із метою зручного для людини чи певного співтовариства користування та оволодіння інформацією, накопиченою людством і створюваною повсякчас» [Клепко : 24]

Формування особистості, яка інтегрує в собі такі якості, як фахова компетентність, активна життєва позиція, моральність, відповідальність, світоглядні цінності, є важливим завданням, яке має виконувати заклад вищої освіти, готуючи майбутніх учителів української мови та літератури до професійної діяльності.

Концептуальними є філософські теорії, які стверджують єдність і неподільність матеріального і духовного світу, враховуючи всезагальний принцип матеріальної єдності світу і діалектичний принцип розвитку. На філософії цілісності побудована загальна теорія систем і системна філософія (Л. фон Берталанфі, О. Богданов (Малиновський), Ю. Урванцев, Р. Л. Акофф (Russell L. Ackoff), Н. Вінер). Система як категорія на сучасному етапі її вивчення має такі суттєві ознаки: взаємний зв'язок тіл (частин, компонентів, елементів), які утворюють систему; суперечливий характер взаємодії між елементами системи; наявність інтегративних якостей і властивостей; якісна відмежованість взаємозв'язаної цілісності елементів від зовнішнього середовища. Очевидно, що система як теорія, метод, підхід, методологія є основою будь-якої наукової роботи.

Важливість системного підходу як методології цієї наукової роботи ми вбачаємо

в дослідженні та створенні моделі інтегрованого вивчення дисциплін літературознавчого циклу у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови та літератури як системи на основі принципів цілісності, превалювання цілого над частинами, ієрархічності та полісистемності. Ця модель може розглядатися як елемент системи фахової підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта Українська мова і література та одночасно як система літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови та літератури, побудована на засадах інтеграції.

Модель як система складається із взаємозалежних частин, елементів (змістової і діяльнісної інтеграції); вона побудована за певною ієрархією і внаслідок їх взаємодії виявляється результат, який є реалізацією мети – формування у майбутніх учителів української мови та літератури інтеграційно-літературознавчої компетентності.

Безумовно, системний підхід застосовано в цій роботі для постановки мети, завдань, визначення об'єкта дослідження, критеріїв для поліпшення об'єкта й управління ним, ієрархічного пізнання тощо [Філософський енциклопедичний словник: 584]

У річищі системної філософії виникла синергетика як наука [Н. Накен], що дала поштовх створенню нової стратегії пізнання, стратегії участі (С. Курдюмов, І. Пригожин, І. Стенгерс, Р. Фуллер, Г. Хакен), а також пошук метамови між галузями знань. Саме синергетика стала основою для синергетичної моделі освіти на основі нелінійного мислення (В. Аршинов, О. Балобанов, В. Буданов, О. Князева, В. Кремень, Г. Шефер та інші).

Цінним для нашого дослідження є напрацювання синергетики у сфері самоорганізації цілісних систем. Людина теж може розглядатися як цілісна система (В. Кремень) у соціальному середовищі. Зокрема, студент в освітньому середовищі – це особистість, яка поєднує раціональне і чуттєве, тобто, набуваючи теоретичних знань, одночасно виявляє своє ставлення, має мету, певні мотиви до навчання. Інтеграція раціонального (розуму) та ірраціонального (почуття) компонентів особистості відбувається завдяки креативній діяльності індивіда. «Продукти інтелектуальної діяльності перетво-

рюються на чуттєво-емоційні взаємодії та відносини людини зі світом та соціумом, зокрема з тим середовищем, де вона навчається, живе, культурно розвивається. Тому це освітнє середовище має забезпечувати студентам не тільки можливості здобуття теоретичних знань, але й «культуру навчання», освоєння синергетичного мислення, «здатного залучати окремі фрагменти цілісного знання до загальнокультурного контексту» [Синергетика : 9-10]

Вчення про ноосферу (В. Вернадський, Е. Леруа, П. Тейяр де Шарден) теж ґрунтується на засадах цілісності. Тому нині науковці говорять про ноосферу «як моноліт планети, життя, інстинкту і духу». Це відкриття сприяло формуванню еволюційно нового підходу до освіти. Так виникла ноосферна освіта, особлива цінність якої «полягає в інтегруванні навчального матеріалу з різних областей наукового знання, які, на перший погляд, несумісні один із одним. Світогляд особистості в навчально-освітньому процесі формується поступово та цілісно (за рахунок наукового, філософського, етичного, культурологічного знання). Студент поступово розвиває в собі здатність рефлексії, пов'язаної з усвідомленням своєї життєвої місії на цій планеті. Під час навчання має відбутися формування норм соціоприродної етики, враховуючи те, що духовні цінності людства завжди тісно пов'язані з природою і культурою, які є частиною біосфери та ноосфери» [Субіна : 109].

Звідси випливає важливий методологічний аспект інтеграційного принципу викладання – формування цілісної ноосферної свідомості майбутніх учителів української мови та літератури, тобто системи поглядів на світ із різного боку, здатності рефлексувати щодо важливих аспектів самототожності у реальному світі (Я є Я) та особистісної і соціальної ідентичності (Я є Хтось) [Дашенкова :]

Сучасна філософська наука ставить питання про інтеграцію як форму «організації знання з метою його ущільнення, компресії. Ущільнення знань – це процес реконструкції певного фрагменту знань, засвоєння якого в реконструйованому вигляді потребує менше часу, проте надає особистості еквівалентні загальнонавчальні й технологічні уміння» [Клепко] Одним із чинників випереджувального розвитку освіти є її інтегративність. «Вища освіта – це

суспільна інституція, що знаходиться на межі між знаннями, законсервованими у бібліотеках, конспектах та комп'ютерах викладачів, і знаннями, що функціонують у сфері виробництва. Вища освіта, з одного боку, має підтримувати у живому стані вже вироблене за історію людства та кодифіковане знання у текстах, а з іншого боку, вона зобов'язана «сканувати» інформацію, що функціонує у відповідних доменах зовнішнього середовища, до яких вона постачає своїх випускників» [Клепко : 21]. Оскільки зовнішні організації оперують знаннями, які не завжди відповідають критеріям науковості, не структуровані, не упорядковані, то, відповідно, вищі заклади освіти здійснюють кодифікацію та упорядкування інформації, організацію у відповідні структури, порівняння з наявними системами і не системами знань. Зрештою ця інформація інтегрується у навчальні програми, які забезпечують процес підготовки фахівців для різних галузей суспільного життя як репрезентантів нових знань [Клепко].

Упродовж останніх десятиліть інтеграційні явища спричинили актуалізацію нових галузей філософії, зокрема філософії освіти. Виокремлення цієї науки у США та у країнах Європи зумовлене створенням національних освітніх систем. Її фундаторами є Р. Пітерс (Peters, R.S.), Д. С. Філліпс, П. Хірст, І. Шеффлер, Р. Керрен (Curren), Р. Робертсон (Robertson, Nager, 2003) та інші. Філософський інтерес до сфери освіти очевидний і цілком зрозумілий, адже феномен освіти невичерпний і зумовлює появу широкого діапазону наукових студій у цій царині. Філософія освіти є інтегральною за своєю суттю наукою, оскільки поєднує різні галузі знань (філософію і педагогіку) та репрезентує онтологічну і гносеологічну основу освіти, її діалектику та інші закономірності розвитку. «Філософсько-освітні знання формуються не з окремих систем знань, а узагальнюючи передовий освітній досвід, у міжсистемній їх взаємодії. Саме філософські категорії із їхніми методологічно-концептуальними основами стають визначальними для вищої освіти, для забезпечення її випереджувального характеру і прогностичної освітньої політики» [Сингаївська : 91].

Українськими науковцями (В. Андрущенко, О. Базалук, М. Міщенко, М. Бойченко, І. Каленюк, С. Клепко, М. Конох, В. Кремень,

В. Лутай, М. Михальченко, В. Огнев'юк, Є. Пінчук, М. Романенко, О. Шевченко, В. Шинкарук, А. Ярошенко) у річниці загальносвітових тенденцій і вітчизняних реалій розроблено концептуальні засади філософії освіти, що спираються на певні принципи. Основним із них є формування такого світогляду, який допомагає розв'язати суперечності в соціумі та в освітній діяльності, зокрема між двома протилежними конкуруючими тенденціями (індивідуальною та колективістською), через гармонійне поєднання свободи вибору кожного члена суспільства та визнання обов'язкових правил діяльності (певних обмежень); принцип діалектичного зведення протилежностей у нескінченності до розкриття їх загальної суті, тобто того, що притаманне кожному типу сучасних світоглядів; діалоговий принцип розв'язання суперечностей у теоретичній і практичній освітній площині (замість антагоністичного) [Енциклопедія освіти : 961].

Модель сучасної освіти, зорієнтована на формування планетарно-космічного типу особистості, на думку науковців О. Базалука, Г. Берегової, М. Піщуліна, Ю. Огородникова, Н. Юхименка, спирається на такі фундаментальні філософські категорії: універсальність, цілісність, фундаментальність, професійність, компетентність, гуманітаризацію, гуманізацію.

Якщо екстраполювати названі філософські категорії на фахову освіту майбутніх учителів української мови та літератури, можна констатувати, що всі вони спрямовані на особистість, яка здобуває універсальну освіту в певному культурно-науково-інформаційно-освітньому середовищі, де створено оптимальні умови для засвоєння змісту дисциплін і формування навичок, умінь за допомогою визначених викладачами засобів і методів навчання, застосовуючи водночас власні інтелектуальні, навчальні, творчі здібності задля досягнення певного рівня освіти і ступеня оволодіння психологічною структурою професійної педагогічної діяльності. Для забезпечення універсальності й цілісності освіти майбутніх учителів-філологів і формування світогляду сучасної діджиталізованої людини, відповідальної за себе, світ, в якому живе, планету, якій загрожує знищення,

потрібно інтегрувати у навчальний процес інформаційно-комунікаційні технології, ураховуючи етичну складову і формуючи інформаційну культуру. Як зазначає Г. Берегова, інформаційна культура - це інтегративна якість особистості, «що поєднує динамічну систему гуманістичних ідей, ціннісно-значеннєвих орієнтацій, власних властивостей і позицій особистості та втілюється, відповідно, у способах діяльності в інформаційному середовищі, у його пізнанні й перетворенні, визначає цілісну готовність особистості до гуманітарного, творчого, продуктивного освоєння способу життя в інформаційному суспільстві» [Берегова: Значущість 2016 : 258].

Отже, філософія освіти як окрема наукова галузь інтегрує основні тенденції, які преважують у філософії загалом та в освітній галузі зокрема, а також антропоцентричний, аксіологічний, глобалізаційний, інформаційний напрями реформування освітнього середовища України. Важливим аспектом організації навчального процесу майбутніх учителів української мови та літератури є студентоцентризм і ціннісний підхід до засвоєння знань і формування компетентностей.

Результати й висновки. Отже, застосування принципу інтеграції у викладанні літературознавчих дисциплін – це шлях до цілісного, адекватно організованого процесу пізнання. Викладання літературознавчих дисциплін за принципом інтеграції методологічно ґрунтується на філософських засадах епістемології як сучасної науки про пізнання, його сутність, структуру, поняття та має такі складники: інформативний, вольовий і смисловий, отже, зумовлює інтеграцію мети, мотивації, прагнень, бажань суб'єкта (тобто студента) під час його професійної підготовки та забезпечує її пізнавальну, культурно-світоглядну, прогностичну, аксіологічну, інформаційно-комунікаційну складники. Власне це є основою підготовки майбутніх учителів української мови та літератури до інтеграції у соціальне і професійне середовище.

Перспективними у цьому напрямі є дослідження психолого-педагогічних аспектів інтеграції у контексті фахової підготовки майбутніх учителів української мови та літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батечко Н. Методологія освітології: синергетичний аспект. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1-2 (16-17). URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/146446027.pdf> (дата звернення 19.08.2021)
2. Берегова Г. Д. Значущість філософії освіти в історичному контексті. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2016. № 65. С. 251-262.
3. Дашенкова Н. М. Ідентичність у невизначеності: проблеми та виклики. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. 2014. (1092). Випуск 50. URL: <https://periodicals.karazin.ua/thcphs/article/view/2220> (дата звернення 19.08.2021)
4. Енциклопедія освіти. Гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Частина 1. *Філософія освіти*. 2005. № 2. С. 20-34.
6. Літературознавчий словник-довідник. За ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 752 с.
7. Панфілов О. Ю., Романова І. В. Синергетичний підхід в осмисленні освіти. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*. 2019. № 3 (42). С. 71-80. DOI: <https://doi.org/10.21564/2075-7190.42.170335>. (дата звернення 19.08.2021)
8. Петрушенко В. Людина і знання: епістемологічна складова філософської антропології. *Філософські науки*. 2017. Vol. 3, No. 1. С. 77-82. URL: <http://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2017/oct/6484/petrushenko.pdf> (дата звернення 19.08.2021)
9. Сингаївська А. М. Філософія освіти та її концептуалізація у століття освіти. *Гуманітарний часопис*. 2007. № 4. С. 87-95. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=URN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=gumc_2007_4_13 (дата звернення 19.08.2021)
10. Синергетика і освіта: монографія. За ред. В. Г. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
11. Словник іншомовних слів. За ред. О. С. Мельничука Київ, 1974. 776 с.
12. Словник української мови: в 11 томах. Том 4. 1973. С. 35. URL: http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/%D1%96%D0%BD~ (дата звернення 19.08.2021)
13. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства. За ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970-1980. Т. 1. С. 406. URL: http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/%D0%B2%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%B8 (дата звернення 19.08.2021)
14. Спенсер Г. Синтетическая философия. Київ : Ника-Центр. 1997. 512 с.
15. Субіна, О. О. Ноосферна освіта як важлива складова фахової педагогічної підготовки. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів, 14-18 березня 2016 року*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 108-110.
16. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис. 2002. 743 с
17. Швед М. Сучасний освітній простір у фокусі змін і ризиків. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2019. Випуск 34. С. 260–270 DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2019.34.10595> (дата звернення 19.08.2021)
18. Naken H. Synergetics: Introduction and Advanced Topics. Springer, 2004. 758 p.

REFERENCES

1. Batechko, N. (2017) Metodolohiia osvitolohii: synerhetychnyi aspekt. [Methodology of educology: synergetic aspect] *Osvitolohichnyi dyskurs*. № 1-2 (16-17) URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/146446027.pdf> [in Ukrainian].
2. Berehova, H. D. (2016) Znachushchist filosofii osvity v istorychnomu konteksti [The importance of philosophy of education in historical context] *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii*. № 65. S. 251-262 [in Ukrainian].
3. Dashenkova, N. M. (2014) Identychnist u nevyznachenosti: problemy ta vyklyky. [Identity in uncertainty: issues and challenges] *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriiia «Teoriiia kultury i filosofiiia nauky»*. (1092). Vypusk 50. URL: <https://periodicals.karazin.ua/thcphs/article/view/2220> [in Ukrainian].
4. *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]* (2008) Hol. red. V. H. Kremen. K.: Yurinkom Inter, 1040 s. [in Ukrainian].
5. Klepko, S.F. (2005) Intehrativna osvita i polimorfizm znannia. [Intergation Education and Multiformality of Knowledge] Chastyna 1. *Filosofiiia osvity*. № 2. S. 20-34. [in Ukrainian].
6. *Literaturoznavchyi slovnyk-dovidnyk. [Literary Criticism Reference Book]* (2007) Za red. R.T. Hromiaka, Yu. I. Kovaliva, V. I. Teremka. K.:VTs «Akademiia», 752 s. [in Ukrainian].
7. Panfilov, O. Yu., Romanova I. V. (2019) Synerhetychnyi pidkhdid v osmyslenni osvity. [Synergetic approach to interpretation of education] *Visnyk Natsionalnoho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho*. № 3 (42). S. 71-80. DOI: <https://doi.org/10.21564/2075-7190.42.170335> [in Ukrainian].
8. Petrushenko, V. (2017) Liudyna i znannia: epistemolohichna skladova filosofskoi antropolohii. [Man and knowledge: the epistemological component of philosophical anthropolog] *Filosofski nauky*. Vol. 3, No. 1, s. 77-82. URL: <http://science.lpnu.ua/sites/default/files/journal-paper/2017/oct/6484/petrushenko.pdf> [in Ukrainian].

9. Synhaivska, A. M. (2007) *Filosofia osvity ta yii kontseptualizatsiia u stolittia osvity*. [Philosophy of Education and its Conceptualization in to the Century of Education] *Humanitarnyi chasopys*. № 4. S. 87-95. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILE=&S21STR=gumc_2007_4_13 [in Ukrainian].
10. *Synerhetyka i osvita: monohrafiia* [*Synergetics and Education: monograph*] (2014) / za red. V. H. Kremenia. K. Instytut obdarovanoi dytyny. 348 s. [in Ukrainian].
11. *Slovnnyk inshomovnykh sliv* [*Dictionary of Foreign Words*] (1974) za red. O. S. Melnychuka K., 776 s. [in Ukrainian].
12. *Slovnnyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh*. [Dictionary of Ukrainian Language: in 11 volumes] (1973) Tom 4, Stor. 35. URL: http://ukrlit.org/slovnnyk/slovnnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/%D1%96%D0%BD~
13. *Slovnnyk ukrainskoi movy: v 11 tt*. [Dictionary of Ukrainian Language: in 11 volumes]. (1973) Tom 1. S. 406. URL: http://ukrlit.org/slovnnyk/slovnnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/%D0%B2%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%B8
14. Spenser, H. (1997) *Syntetycheskaia fylosofyia*. [*The Synthetic philosophy*] K.: Nyka-Tsentr. 512 s. [in Ukrainian].
15. Subina, O. O. (2016) *Noosferna osvita yak vazhlyva skladova fakhovoi pedahohichnoi pidhotovky*. [Noosphere Education as a Significant Component of Professional Pedagogical Training] *Yednist navchannia i naukovykh doslidzhen – holovnyi pryntsyyp universytetu: materialy zvitnoi naukovo-praktychnoi konferentsii vykladachiv, doktorantiv ta aspirantiv, 14-18 bereznia 2016 roku*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. C. 108-110. [in Ukrainian].
16. *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnnyk*. [*Philosophical Encyclopaedia*] (2002) K.: Abrys. 743 s. [in Ukrainian].
17. Shved, M. (2019) *Suchasnyi osvitnii prostir u fokusi zmin i ryzykiv* [Modern educational space in the focus of changes and risks] *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii pedahohichna*. Vypusk 34. S.260–270 DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2019.34.10595> [in Ukrainian].
18. Haken, H. (2004) *Synergetics: Introduction and Advanced Topics*. Springer, 758 p [in Germany].

L. M. OVDIICHUK

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,

Doctoral Student at the Department of Ukrainian and Foreign Literature and Teaching Methods,

Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,

Pereiaslav, Ukraine

E-mail: lilia_regi@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-0268-5969>

PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF THE INTEGRATION PRINCIPLE OF TEACHING SUBJECTS OF THE LITERARY CRITICISM CYCLE IN FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE PROFESSIONAL TRAINING

The article reveals the origin of the word “integration”, which meant replenishment, restoration during ancient times, and the process expected integration of something in to a single whole and concerned various sectors of social activity. This term is now actualized in the educational sphere, since the global surge of information forces humanity to look for new ways of assimilating and integrating knowledge.

The purpose of the study is to find out the philosophical principles of integration as a principle of teaching disciplines of the literary criticism cycle in Ukrainian language and literature teachers professional training.

In the context of this study, we clarified that the process of knowledge, its essence and structure, and also disclosed the integration basis of teaching subjects of the literary criticism cycle on the basis of adapted scientific knowledge, and we stipulated informative, volitional and significative components of the Ukrainian language and literature students' teaching. The author represented the principle of teaching, which combines cognitive, practical and value aspects of the student's professional training. It is created educational environment in accordance with psychological and pedagogical requirements, such educational environment expects the student oriented approach, provides a triune level of knowledge, dialectical principles of mastering knowledge and formation of corresponding competencies.

The article also determines application of the latest philosophical ideas, accumulated in synergetics, noosphere doctrine, the general theory of systems.

The author focuses on the model of modern education, oriented on formation of a planetary-space type of personality, which relies on such basic philosophical categories: universality, integrity, fundamentality, professionalism, competence, humanitarianization, humanization. Usage of the principle of integration in teaching of literary criticism subjects is a way to the integral, adequately organized process of knowledge, which provides cognitive, cultural and world outlook, predicted, axiological, information and communication components of the future teachers of Ukrainian language and literature professional training.

Key words. Integration, principle, teaching, subjects of literary criticism cycle, educational environment, professional training, future teachers of Ukrainian language and literature.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.12>

Н. А. ОЛІЙНИК

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
Електронна пошта: natalia.oliinuk0480@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9340-4378>*

Н. М. ТРАЧУК

*асистент кафедри початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна
Електронна пошта: vi090394onn@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1716-7029>*

ПРАКСЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення результативності педагогічної діяльності, якісного виконання трудових функцій педагога, що пропонуються відповідно до професійного стандарту вчителя. Метою статті є з'ясування сутності праксеологічної педагогічної діяльності педагогів. Проаналізовано досвід провідних науковців щодо професійної підготовки педагогів на засадах праксеологічного підходу. Показані результати емпіричного дослідження праксеологічних компонентів у професійній діяльності педагогів Вінницьких шкіл. Конкретизовано змістові праксеологічні аспекти, які характеризують зміст професійної діяльності педагога: поняття, що розкривають ідеальний образ діяльності (якість, успішність, продуктивність, результативність, ефективність); інструментальні поняття (самооцінка, педагогічна рефлексія, педагогічний аналіз); властивості успішності дій (доцільність, цілеспрямованість, проєктивність, конструктивність, технологічність, методичність, інструментальність, практичність, осмисленість); способи нормування і регламентації педагогічної активності (закони, принципи, підходи, програми, плани); повнота і досконалість структури педагогічної діяльності (цілі і завдання, методи, засоби, форми, результати); організаційно-процесуальна сторона педагогічної поведінки (стратегія педагогічної діяльності; логіка педагогічної діяльності, педагогічна тактика; професійні дії; методика; технологічні процедури; педагогічна техніка); специфіка педагогічної взаємодії, професійно-педагогічна позиція. Акцентовано увагу на необхідності обґрунтування інноваційних шляхів реалізації праксеологічної підготовки педагогів, обмін досвідом педагогів та науковців. Галузь застосування результатів: сфера основної загальної освіти, вищої педагогічної освіти, підвищення професійної майстерності та кваліфікації.

Ключові слова: педагог, компетентність, праксеологія, праксеологічні аспекти, педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Інтеграційні світові процеси зумовлюють пошук ефективних шляхів вдосконалення національних освітніх систем, підвищення якості вищої освіти, модернізації змісту підготовки фахівців, її організації відповідно до вимог ринку праці та викликів сучасного динамічного суспільства. Одним із важливих чинників удосконалення освітнього процесу є оптимізація професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема й учителів, щодо ефективного виконання професійної діяльності. Основою такої підготовки є формування у педагогів готовності до виконання продуктивної педагогічної діяльності, що передба-

чає праксеологічний складник та базується на праксеологічному підході у процесі професійної підготовки. В галузі освіти цього ж вимагають державні освітні стандарти [Державні стандарти освіти : 2019], що мають в своїй основі системно-дієвий підхід, а також Професійний стандарт вчителя, який передбачає виконання обов'язкових професійних функцій і дій. Саме тому останнім часом посилюється дослідницький інтерес до нового підходу в теоретичній педагогіці і освітній практиці – праксеологічний. Під праксеологічним підходом розуміється система концептуальних положень і технологічних компонентів, які акцентують

на таких характеристиках діяльності, як якість, результативність, доцільність, ефективність, технологічність.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена низкою суперечностей, що існують у системі професійної підготовки педагогів і виявляються між:

- сучасними світовими тенденціями розвитку Європейської освіти і станом та характером освіти України;

- назрілими вимогами, що постають перед українським суспільством щодо освіти, та рівнем праксеологічної підготовки педагогів;

- оновленням змісту і якості педагогічної освіти і недостатньою розробленістю теоретичних та методологічних засад проблеми що досліджується.

Аналіз попередніх досліджень. Як загальна методологія розгляду способів та методів діяльності (розумової) з точки зору їх результативності та ефективності праксеологія виникла на початку ХХ ст. Якщо суб'єкт володіє прийомами, способами, засобами діяльності, то він має можливість ефективно їх використовувати [Майборода : 31]. У ХХІ ст. праксеологічні ідеї знаходять своє відображення у прикладних та гуманітарних науках, в тому числі і у педагогіці. Це ергономіка, загальна теорія систем Людвіга фон Берталанфі, наукова організація праці А. Гастева і оптимізація в навчанні Ю. Бабанського [Малихін : 72–77]. Ускладнення педагогічної праці і неминучість підвищення ступеня його осмисленості актуалізують застосування праксеологічної методології в педагогіці як діяльності.

У педагогіці праксеологічний підхід вивчався І. Колесниковою та Є. Титовим, які у своїх роботах розглядали окремі аспекти використання праксеологічного підходу у вирішенні проблем професійної підготовки кадрів, такі як: праксеологічні основи педагогічної діяльності; роль і місце праксеології у вирішенні проблем підвищення якості вищої освіти; можливості використання ідей праксеології в організації дослідницької діяльності студентів; особливості застосування праксеологічного підходу для формування здатності майбутнього фахівця до професійно-педагогічної самооцінки; можливості праксеологічного підходу щодо вдосконалення підготовки фахівців в системі

безперервної освіти. [Колесникова : 58]. Науковець О. Янкович акцентувала на особливостях застосування праксеологічного підходу для формування здатності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самооцінки. У своїх дослідженнях А. Малихін вказував на діапазон можливостей праксеологічного підходу щодо вдосконалення методичної підготовки вчителів технолога. Польські дослідники в галузі освіти (E. Sałata, Cz. Vanach) наголошують на важливості формування праксеологічних компетенцій у процесі підготовки майбутніх вчителів до ефективної професійної діяльності.

Мета роботи – розкрити сутність праксеологічної педагогічної діяльності педагогів. **Методи дослідження.** Досліджуючи питання праксеологічної характеристики педагогічної діяльності, ми використали ряд методів наукового дослідження. Головні методи дослідження окресленої проблеми: частково історичний – для відображення питання праксеологічного підходу у процесі педагогічної діяльності; індуктивно-дедуктивний, що дозволяє відокремити поняття праксеології від загального, як-от: реалізації завдань, функцій праксеологічного підходу. Логічний метод уможливив послідовно розчленувати матеріал наукового пошуку на смислові фрагменти, такий науковий метод, як аналіз допоміг визначити головні праксеологічні аспекти професійної активності педагога. Метод спіралі відображає поступове розгортання ознак аналізованого питання, а також узагальнень проблеми. Емпіричний метод дав змогу перевірити значення праксеологічного підходу у професійному зростанні педагога як фахівця.

Виклад основного матеріалу. Інформаційне суспільство висуває нові вимоги до сучасного вчителя як організатора інтелектуального простору, фахівця, здатного на високому професійному рівні викладати предмет, вирішувати складні педагогічні завдання, конструктивно взаємодіяти на усіх рівнях та відповідати освітнім викликам сьогодення. Зважаючи на це, важливого значення набуває якість професійної діяльності педагога, саме тому реалізація праксеологічного підходу у професійній діяльності вчителя забезпечує раціональну й оптимальну діяльність суб'єктів освітнього процесу, гарантує досягнення поставлених цілей навчання, сприяє розвитку професіоналізму.

Педагогічна праксеологія, поєднуючи когнітивний і інструментальний рівень професійної діяльності, досліджує раціональну основу для усвідомленого знаходження і реалізацію себе в рамках професії. Практикологічний підхід за своєю суттю пов'язаний з удосконаленням діяльності та орієнтований на максимальну її доцільність, почав формуватися в другій половині ХХ ст. У своїй основі він має категорії цінностей і сенсу, якості, норм, мети, дій і процедур, результатів і продуктів, корекції діяльності. На цей час підхід використовується в процесі проектної діяльності, менеджменті, економіці. Можливості цього підходу дозволяють визначити раціональні норми здійснення діяльності та запропонувати рекомендації щодо оптимізації дій [Романишина : 282].

Засновником загальної праксеології є польський філософ Т. Котарбінський, який визначив основні її завдання, які відповідно до педагогічного контексту можемо сформулювати як:

- розробка та обґрунтування норм;
- вивчення закономірностей становлення професіоналізму педагога;
- аналітичний опис елементів професійних дій [Колесникова : 34].

Поняття «норма» стосовно педагогічної діяльності більшою мірою асоціюється з директивними установками (нормативними документами), в методологічному ж значенні воно вживається нечасто. Набагато частіше зустрічаються це поняття виключно в творчій його характеристиці, а саме в необхідності майстерної імпровізації роботи педагога.

Друге завдання праксеології передбачає вивчення еволюції педагогічної діяльності, зростання її досягнень, причому як в історичному аспекті (етапи і ознаки становлення педагогічної майстерності як професійного явища), так і в індивідуальному (розвиток майстерності конкретного педагога).

Нарешті, третє завдання педагогічної праксеології у науковому і прикладному значенні передбачає виявлення та подання різноманітності форм дії і його елементів. Прикладами можуть бути різні види професійної кооперації. Наприклад, з одного боку, лінійна послідовність почергових дій не пов'язаних один з одним вчителів-репетиторів, з іншого – злагоджена діяльність педагогічного колективу.

Педагогічна праксеологія не тільки вивчає освітню практику, а й супроводжує педагога в його професійній діяльності. Вона покликана навчити фахівця бути творцем власної успішної діяльності від початку до кінця, надати йому підтримку в перетворенні його в суб'єкта професійної діяльності та подоланні рецептурного (виконавської, репродуктивного) типу професійної поведінки. Знання праксеології мають універсальний характер по відношенню до всіх видів педагогічної діяльності, адже за допомогою ним можна навчитися оптимізувати свою діяльність, вміти інтегрувати свої зусилля з зусиллями колег, навчитися визначати межі професійної активності, забезпечити успішність педагогічної діяльності.

Професійна педагогічна діяльність педагога повинна бути ефективною, спираючись на наявні ресурси, при цьому досягати найбільшої продуктивності. На думку І. Коновальчук, ознаки якості діяльності педагога – це «істотні прояви діяльності, що характеризують своєрідність і свідчать про відповідність того чи іншого способу буття в професії (парадигмі), професійним нормам (стандартам) і освітнім потребам суспільства» [Коновальчук : 172]. В цьому контексті проблематичним є визначення ефективності педагогічної діяльності, що вказує на співвідношення продуктивності використання ресурсів в досягненні певної педагогічної мети.

На основі аналізу наукових досліджень можна виділити умовні групи, які характеризуватимуть праксеологічні аспекти професійної активності педагога (рис. 1).

Першу складають поняття, що розкривають ідеальний образ діяльності, знаючи, якою саме повинна бути діяльність, ми можемо цілеспрямовано її здійснювати, прагнучі до того, щоб відповідати за свої дії та відповідати заданим зразковим характеристикам. До таких характеристик належать:

якість (якість педагогічної діяльності, якість діяльності педагога або педагогічного колективу, якість організації педагогічного процесу);

успішність (успішність педагогічної діяльності, педагогічний успіх);

продуктивність (продуктивність педагогічної діяльності, продуктивність педагога, продукт педагогічної діяльності, продуктивність праці педагога);

результативність (результативність педагогічної діяльності, результати педагогічної діяльності та її конкретних видів);

ефективність (ефективність педагогічної діяльності, ефективну дію, педагогічний ефект).

Тут головне значення набуває поняття «якість педагогічної діяльності», своєю чергою воно розкривається і конкретизується через систему таких понять, як кваліфікація, компетентність, культура, майстерність, стиль, професіоналізм.

До другої групи відносять так звані інструментальні поняття, що відображають способи виявлення зазначених характеристик, зокрема оцінка і самооцінка педагогічної діяльності. До них відносять також характеристики, пов'язані з конкретизацією способів, якими ця оцінка може здійснюватися: педагогічна рефлексія, педагогічний аналіз, педагогічний контроль.

Третя група праксеологічних характеристик вказує на властивості тих чи інших дій, які проявляються у разі правильної організації педагогічної діяльності. До них відносять:

доцільність (відповідність мети);

цілеспрямованість (послідовність в досягненні мети);

проектність (вказує на проектну природу дій, їх спрямованість у майбутнє, здатність виробляти з їх допомогою «потрібне майбутнє»);

конструктивність (властивість, що фіксує освітній потенціал дій, здатність конструю-

вати проміжний і кінцевий результати певних елементів);

сфокусованість (регламентація професійних дій системою обмежень);

технологічність (об'єктивно зумовлена здатність виробляти своїми діями заплановані зміни);

методичність (обґрунтована впорядкованість діяльності);

інструментальність (оснащеність діяльності необхідними засобами);

практичність (корисність, здатність позитивно впливати на практику);

усвідомленість (усвідомлювати власних дій).

До окремої групи доречно віднести способи нормування і регламентації педагогічної активності. А саме: закономірність, закон, принцип, правило, підхід, програма, план. Будучи загальнонауковими і міждисциплінарними поняттями, вони змістовно конкретизують педагогічну дійсність, набуваючи при цьому праксеологічної функції (вказують на шляхи продуктивного здійснення діяльності). Це можна віднести до таких понять, як «дидактичні принципи», «принципи виховання», «вікові закономірності розвитку», «особистісно орієнтований підхід», «програма модернізації освіти», «план виховної роботи» та ін.

Наступна група понять, якими оперує педагогічна праксеологія, дозволяє аналізувати і оцінювати діяльність педагога з точки зору повноти і досконалості її структури. Сюди входять педагогічні цілі, завдання, методи, засоби, форми, результати, але вже в їх праксеологічній інтерпретації.

Ще одну групу складають показники, що визначають організаційно-процесуальну сторону педагогічної поведінки, як-от: стратегія педагогічної діяльності, логіка педагогічної діяльності, педагогічна тактика, професійні дії, методика, педагогічна технологія, педагогічна техніка.

Остання група передбачає вивчення кола питань, які допомагають вивчати і описувати продуктивність функціональних



Рис. 1. Практикологічні аспекти професійної активності педагога

ролей і позицій педагога в освітньому процесі: педагогічна (освітня) ситуація, педагогічна взаємодія, педагогічна функція, професійно-педагогічна позиція.

Праксеологічна структура педагогічної діяльності складається з педагогічних цілей і професійних завдань; професійних дій і процедур, спрямованих на вирішення завдань, а також отримання в результаті позитивних дій. Праксеологічні відносини суб'єкта з дійсністю завжди конструктивні, характеризуються як ідеальні та правильні. Праксеологічні характеристики педагогічної діяльності дозволяють співвідносити, наскільки відповідають дії педагога ідеальній діяльності. Ідеальна діяльність виступає в цьому разі як еталон, модель можливого і належного майбутнього.

Якщо йдеться про виділення індикаторів ідеальної педагогічної діяльності, то слід враховувати різноаспектний розгляд педагогічної дійсності, що детермінується методологічною підставою опису цих характеристик [Янкович : 28–29], наприклад, з точки зору якостей особистості педагога (аксеологічний підхід); норм здійснення педагогічного процесу, об'єктів педагогічної праці (системний підхід); видів і структури педагогічної діяльності (діяльнісний підхід) та ін. На цей час опис планованого результату професійної підготовки здійсню-

ється переважно на основі компетентнісного підходу. Цей підхід не суперечить праксеологічному підходу. Сутнісні аспекти обох підходів органічно представлені в культурно-праксеологічній концепції підготовки фахівців гуманітарної сфери [Олійник : 176–177].

З опорою на ідеї культурно-праксеологічної концепції нами визначені групи праксеологічних характеристик педагогічної діяльності, які є індикаторами ефективності педагогічної діяльності. Вони виділені за основою «аспект педагогічної діяльності» та розглянуті в таблиці 1.

Ці групи знаходяться в просторі категоріального апарату педагогічної праксеології, визначають, як розвиваються педагогічні науки, і не претендують на остаточну завершеність. Слід зазначити, що на цей час відбувається становлення і уточнення понятійного та термінологічного апарату педагогічної праксеології, і більшою мірою вона систематизує і використовує наявні трактування педагогічних понять [Коновальчук : 170–171].

Таким чином, визначення цих індикаторів виступає орієнтиром для визначення критеріїв виміру ефективності педагогічної діяльності. Зазначені групи праксеологічних характеристик педагогічної діяльності є нормативними індикаторами, які також можна враховувати під

Таблиця 1

Характеристика праксеологічної педагогічної діяльності

	Група	Зміст групи
Результативний аспект	<i>ідеальний образ діяльності</i>	якість, успішність, продуктивність, результативність, ефективність
	<i>концепти діяльності</i>	підхід, закономірність, закон, принцип, правило, програма, план
	<i>якість діяльності</i>	грамотність, освіченість, готовність, кваліфікація, компетентність, культура, майстерність
	<i>успішність здійснення діяльності</i>	доцільність, цілеспрямованість, проєктивність, конструктивність, нормування, технологічність, методичність, інструментальність, практичність, осмисленість, етичність, надійність, валідність
Процесуальний аспект	<i>структура діяльності</i>	мета, завдання, методи, засоби, форми, результати
	<i>види раціональної педагогічної діяльності</i>	пізнавально-пошукова, модельно-проєктувальних, управлінсько-комунікативна, оціночно-орієнтаційна
	<i>організаційно-процесуальні сторони педагогічної діяльності</i>	стратегія педагогічної діяльності, модель-припис, алгоритм організації процесу навчання (виховання), методика, педагогічна технологія
	<i>продуктивність професійних позицій педагога</i>	педагогічна ситуація, педагогічна взаємодія, педагогічне рішення, педагогічний діагноз, педагогічний стиль, педагогічні здібності
	<i>інструментарій та способи</i>	педагогічна техніка, педагогічний аналіз і самоаналіз, оцінка і самооцінка, педагогічна експертиза, рефлексія, контроль, тестування, кваліметрія, комп'ютерна діагностика

час розробки змісту педагогічних дисциплін і педагогічних практик і в сукупності змісту загально-педагогічної підготовки.

На основі виділених груп праксеологічних характеристик педагогічної діяльності можна здійснити розробку діагностичного інструментарію. Його слід розробляти в логіці певної групи понять (з точки зору однієї ознаки). Наприклад, діагностичний інструментарій, який спирається на індикатори, виділені за ознакою концепти діяльності, буде відображати використовувані педагогом способи нормування і регламентації його активності – враховуючи при цьому законмірності, закони; виконуючи принципи, правила; використовуючи підходи, програми, що зазначені у плані діяльності. Будучи загальнонауковими поняттями, вони змістовно конкретизують досліджувану діяльність педагога (наприклад, виконується педагогом правило – організація процесу навчання на основі системної педагогічної діагностики (це правило вказує шлях продуктивного здійснення діагностичної діяльності)).

Таким же чином слід розробляти діагностичні програми, враховуючи праксеологічні характеристики практичної діяльності, які представлені в одній групі індикаторів. Це дозволяє стандартизувати інструмент вимірювання, одночасно забезпечуючи валідність і надійність процедури.

Спираючись на наявні статистичні дані щодо праксеологічних компонентів професійної діяльності педагогів, ми провели емпіричне дослідження (2020 р.), результати якого наводимо нижче. Вчителям Вінницьких шкіл запропоновано дати відповіді на питання анкети (всього 59 респондентів).

Результати відповідей педагогів шкіл на питання анкети «Оцініть, будь ласка, наскільки ваша педагогічна активність у професійній діяльності пов'язана з поняттями, що вказані нижче: (позначте числами, починаючи з 1, їхню соціальну значимість для вас: 1 – найвища значущість). Аналіз анкет дозволяє відзначити наступне, що для педагогів найбільш значущими поняттями, з якими вчителі пов'язують власну педагогічну активність, виступають: робота (1-е місце в рангу), раціоналізм дій (2-е місце), старанність (3-е місце за рангом), само-

контроль (4-е місце в рангу), матеріальна забезпеченість (5-е місце за рангом), свобода (6-е місце за рангом); найменш популярними виступають поняття творчості (найнижча позиція в системі оцінювання рангів); потім слідує відповідальність за результати, освіченість, впевненість в собі, пізнання, ініціативність).

Щодо основних способів підвищення якості своєї педагогічної діяльності педагоги роблять таку вибірку.

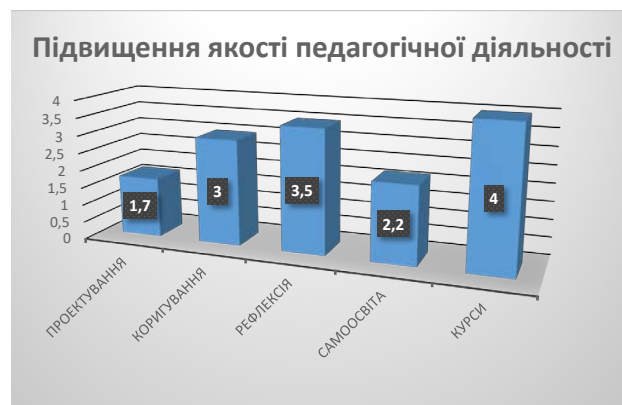


Рис. 2. Найбільш ефективні способи підвищення якості своєї педагогічної діяльності

Аналіз діаграм на рис. 2 дозволяє зробити висновок, що для вчителів міста Вінниця найбільш ефективними способами підвищення якості своєї педагогічної діяльності є курси підвищення кваліфікації, потім – рефлексія педагогічної діяльності, 3-є місце займає коригування результатів незадовільних дій; 4-е і 5-е відповідно самоосвіта і завчасне проектування і продумування кожного заходу.

На діаграмі (рис. 3) показано результати відповідей респондентів на запитання «Які критерії, на вашу думку, можуть бути використані під час оцінки ефективності педагогічної діяльності? (Позначте числами, починаючи з 1, їхню соціальну значимість для вас)». Під час аналізу діаграми (рис. 3), що на 1-му місці значиться в тій та іншій групі критерій часу, витраченого на отримання результату; на 2-му і 3-му – відповідно ресурсовитратність часу досягнення результату і відповідність результату пропонованим до нього вимогам. Відповідно, можемо зробити висновок, що педагоги вибирають найбільш важливі праксеологічні критерії оцінки ефективності педагогічної діяльності.



Рис. 3. Критерії оцінки ефективності педагогічної діяльності

Одним із зазначених запитань анкери було питання про критерії, які можуть бути використані під час оцінки раціональності педагогічної діяльності. Результати відповідей на це питання представлені на рис. 4.



Рис. 4. Критерії оцінки раціональної педагогічної діяльності

Перше місце за рангом педагога віддають критерію «оригінальність і самобутність при-

йомів і способів діяльності», на друге місце за рангом вчителі міста Вінниці виводять критерій «час виконання роботи, інтенсивність професійної діяльності». На основі отриманих результатів анкетування можна зробити висновок про те, що необхідною умовою для усвідомлення заходів відповідності особистісних властивостей соціально-моральним і професійним нормам є професійна самосвідомість педагога, важливими компонентами якого виступають рефлексія і самооцінка. Розвитку здібностей людини до рефлексії, самовдосконалення, самоосвіти і діяльно-регулятивному відношенню до себе сприяє праксеологічний підхід [Янкович, с. 28-35]. Це ще раз підтверджує актуальність праксеологічної методології в умовах впровадження професійних стандартів, значимість праксеологічної культури і відповідної компетентності, в тому числі і в складі цілісної професійної компетентності педагогів.

Висновки. У суперечливих і мінливих соціальних умовах вміння вибудовувати праксеологічні програми перетворення професійної поведінки, професійної позиції, спільної діяльності підвищує конкурентоспроможність педагога. Володіючи праксеологічними знаннями, вчитель отримує можливість до осмисленого перетворення будь-якої складної ситуації, приходять до розуміння, що навіть професійні помилки, які кожен з нас неминуче здійснює, можна перетворити в стартову точку для досягнення успіху.

Однак слід відзначити, що визначення праксеологічних основ діяльності педагога знаходиться в самому початку шляху. Для вирішення цього завдання потрібна спільна наукова дискусія науковців і практиків для вироблення нової методології педагогічної діяльності педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державні стандарти від 24 липня 2019 р. № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.08.2021)
2. Колесникова І. А. Педагогическая праксеология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва, 2005. 256 с.
3. Коновальчук І. Головні завдання та можливості праксеології у розробці технологій реалізації інновацій у загальноосвітніх закладах. Українська полоністика. Педагогічні дослідження. 2013. С. 170–177. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/Up_2013_10_22.pdf.
4. Майборода В. К. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України. *Вища освіта України*. 2012. No 4. С. 31–36. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/vou_2012_4_7.pdf.
5. Малихін А. О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2014. С. 72-77. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_3_14.
6. Олійник Н. А. Праксеологічний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 79(3). С. 176-181. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_79%283%29_36.

7. Романишина О. Я. Праксеологічна спрямованість формування професійної ідентичності майбутніх учителів. *Молодий вчений*. 2016 № 10. С. 282-285. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_10_66.
8. Янкович О. Праксеологічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України та Польщі. *Наукові записки Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2017. С. 28-35. URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/120127>.
9. Banach Cz., (2001). Edukacja nauczycielska dla reformy i rozwoju edukacji w Polsce, [w:] Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy edukacji, red. E. Sałata, Wyd. ITE-PIB, Radom.
10. Sałata E. Realizacja kompetencji nauczycielskich w opinii badanych nauczycieli. Sałata Elżbieta. [Wyd. elektroniczne] URL: http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Pavelka2/pdf_doc/salata.pdf.

REFERENCES

1. Derzhavni standarty (2019). [State standards] vid 24 lypnia 2019 r. № 688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.08.2021)
2. Kolesnykova Y. A. (2005). Pedagogicheskaia prakseologiya. [Pedagogical praxeology]: ucheb. posobyе dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenyi. Moskva. 256 s. [in Russia].
3. Konovalchuk I. (2013). Holovni завдання та можливості праксеології у розробці технологій реалізації інновацій у загальноосвітніх закладах. [The main tasks and opportunities of praxeology in the development of technologies for the implementation of innovations in secondary schools]. *Ukrainska polonistyka. Pedagogichni doslidzhennia*. S. 170–177. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/Up_2013_10_22.pdf [in Ukrainian].
4. Maiboroda V. K. (2012). Problemy rozvytku prakseologichnykh umin maibutnykh kompetentnykh fakhivtsiv vyshchoi shkoly Ukrainy. [Problems of development of praxeological skills of future competent specialists of higher education of Ukraine]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. No 4. S. 31-36. URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/vou_2012_4_7.pdf [in Ukrainian].
5. Malykhin A. O. (2014). Sutnist i pryntsyipy prakseologichnoho pidkholu v metodychnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia tekhnologii. [The essence and principles of the praxeological approach in methodical preparation of the future teacher of technologies]. *Naukovi zapysky Ternopil'skyi natsionalnyi pedagogichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriiia : Pedagogika*. S. 72-77. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_3_14 [in Ukrainian].
6. Oliinyk N. A. (2017). Prakseologichnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi. [Praxeological approach to professional training of future specialists in the agricultural sector]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedagogichni nauky*. Vyp. 79(3). S. 176-181. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpn_2017_79%283%29_36 [in Ukrainian].
7. Romanyshyna O. Ya. (2016). Prakseologichna spriamovanist formuvannia profesiinoi identychnosti maibutnykh uchyteliv. [Praxeological orientation of formation of professional identity of future teachers]. *Molodyi vchenyi*. № 10. S. 282-285. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_10_66. [in Ukrainian].
8. Iankovych O. (2017). Prakseologichna pidhotovka maibutnykh uchyteliv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy ta Polshchi. [Practical training of future teachers in higher educational institutions of Ukraine and Poland]. *Naukovi zapysky Ternopil'skyi natsionalnyi pedagogichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriiia : Pedagogika*. S. 28-35. URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/120127>. [in Ukrainian].
9. Banach Cz.,(2001). Edukacja nauczycielska dla reformy i rozwoju edukacji w Polsce, [w:] Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy edukacji, red. E. Sałata, Wyd. ITE-PIB, Radom.
10. Sałata E. Realizacja kompetencji nauczycielskich w opinii badanych nauczyciel [Opinions of the Researched Teachers as to the Realization of Teachers' Competences], [Wyd. elektroniczne], URL: http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Pavelka2/pdf_doc/salata.pdf.

N. A. OLIINYK

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Primary Education,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine
E-mail: natalia.oliinuk0480@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9340-4378>*

N. M. TRACHUK

*Assistant at the Department of Primary Education,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine
E-mail: vi090394onn@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1716-7029>*

PRACTICEOLOGICAL ASPECTS OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

The relevance of the study is due to the need to increase the effectiveness of pedagogical activities, quality performance of labor functions of the teacher, offered in accordance with the professional standard of the teacher. The purpose of the article is to clarify the essence of praxeological pedagogical activity of teachers. The experience of leading scientists on professional training of teachers on the basis of praxeological approach is analyzed. The results of empirical research of praxeological components in the professional activity of teachers of Vinnytsia schools are shown. The semantic praxeological aspects that characterize the content of the teacher's professional activity are concretized: the concepts that reveal the ideal way of activity (quality, success, productivity, efficiency, effectiveness); instrumental concepts (self-assessment, pedagogical reflection, pedagogical analysis); properties of success of actions (expediency, purposefulness, projectivity, constructiveness, manufacturability, methodicalness, instrumentality, practicality, meaningfulness); ways of rationing and regulation of pedagogical activity (laws, principles, approaches, programs, plan); completeness and perfection of the structure of pedagogical activity (goals and objectives, methods, means, forms, results); organizational and procedural side of pedagogical behavior (strategy of pedagogical activity; logic of pedagogical activity, pedagogical tactics; professional actions; methodology; technological procedures; pedagogical technique); specifics of pedagogical interaction, professional and pedagogical position. Emphasis is placed on the need to substantiate innovative ways of implementing praxeological training of teachers, exchange of experience of teachers and scientists. Scope of application of results: the sphere of basic general education, higher pedagogical education, improvement of professional skills and qualification.

Key words: teacher, competence, praxeology, praxeological aspects, pedagogical activity.

УДК [378.016:[373.5.011.3–051:004]]:37.091.2

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.13>

Н. С. ПАВЛОВА

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики,

Рівненський державний гуманітарний університет,

м. Рівне, Україна

Електронна пошта: nataliia.pavlova@rshu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-7817-6781>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ КЕЙСІВ

Описано сутність методу кейсів з урахуванням особливостей процесу підготовки майбутніх учителів інформатики до інноваційної діяльності у закладах загальної середньої освіти. Кейс представлено як сукупність спеціально дібраних відомостей предметного і методичного змісту різного типу, в яких відображено педагогічну ситуацію, що містить конкретну професійну проблему й прогнозує існування альтернативних способів її вирішення, їх колективне обговорення здобувачами вищої освіти. Серед прийомів навчання виокремлено дискусію та акцентовано увагу на необхідності формування у студентів умінь: вести обговорення в онлайн- і офлайн-режимі; обґрунтовувати власну точку зору; розуміти співрозмовника; спільно вирішувати проблему; представляти здобуті результати у різних форматах. Співпрацю викладача і студентів описано на організаційному етапі, на етапах опрацювання ситуації і презентації спільних рішень, а також на дискусійному і підсумковому етапах. Послідовний перехід від одного етапу діяльності до іншого потребує урахування мотиваційного, когнітивного і діяльнісного складників. Відзначено, що кейси є педагогічно доцільними в освітньому процесі навчання студентів старших курсів, які володіють на відповідному рівні професійними, в тому числі і методичними, компетентностями. Звернено увагу на те, що метод кейсів ефективно використовується під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного напрямку, як такий, що трансформує навчально-пізнавальну і пошуково-дослідницьку діяльність студентів в інноваційну діяльність вчителя, інтегрує основні елементи методичної діяльності та комунікації, зміст інформатики як шкільної дисципліни та методики її викладання. Метод кейсів розглянуто як: метод інтерактивного навчання, який, сприяючи нововведенням, визначає різноманітні форми комунікації між усіма учасниками освітнього процесу; технологію ситуаційного навчання, яка на основі відбраного змісту та організаційних форм навчання мотивує студентів до активної діяльності.

Ключові слова: майбутній учитель інформатики, метод кейсів, кейс.

Постановка проблеми. В умовах реформування освіти важливим є досягнення якісно нового рівня кваліфікації, мобільності і компетентності майбутніх фахівців шляхом удосконалення процесу їхньої фахової підготовки у закладах вищої освіти (ЗВО).

Заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО) потребують вчителів, здатних гнучко реагувати на зміни в освіті, спроможних залучати учнів до активної співпраці, готових до застосування інноваційних методів навчання, налаштованих на творчість й ініціативність. Тому потрібно вести мову про зміни у процесі фахової підготовки вчителів, а саме теоретичну обізнаність протиставляти професійній компетентності, встановлювати зв'язок між фундаментальними знаннями і вміннями, між набуттям досвіду діяльності за обраним фахом та опрацюванням кращих методичних напрацювань педагогів

з дотриманням норм інтелектуальної власності. З метою реалізації змін потрібно використовувати інноваційні технології навчання, зокрема метод кейсів, який науковці розглядають як метод активного проблемно-ситуативного аналізу, що базується на вирішенні студентами конкретних завдань у вигляді проблемних ситуацій. В окремих дослідженнях зустрічаємо співставлення методу кейсів із засобом навчання, застосування якого дозволяє проілюструвати теоретичні відомості конкретними практичними проблемами й актуалізувати знання, які необхідні для усунення сформульованого протиріччя. Визначимо сутність методу кейсів та особливості його застосування у процесі професійного становлення майбутніх учителів інформатики.

Аналіз попередніх досліджень. Теоретико-практичні питання фахової підготовки май-

бутніх фахівців з використанням методу кейсів досліджували вітчизняні і зарубіжні вчені. Зазначимо, що цей метод не є принципово новим інструментом у педагогічній освіті, але за умов інформатизації і глобалізації суспільства набуває нових ознак. У науково-методичній літературі ґрунтовно представлено: педагогічні ситуації як інструмент фахової підготовки майбутніх учителів (О. А. Дубасенюк, В. В. Каплінський, А. І. Кузьмінський, Л. О. Мільто, Н. В. Морзе, О. Ф. Спирін та інші); розвиток методу кейсів, класифікація та інші характеристики кейсів (О. І. Ваганова, С. В. Ковальова, І. І. Осадченко, О. І. Сидоренко, В. Б. Смелікова, Ю. П. Сурмін, І. П. Шама та ін.). Дослідники трактують поняття «метод кейсів» поруч із такими дефініціями, як «аналіз конкретних ситуацій», «кейс-study», «дискусія» і «ділова гра», існування яких зумовлено багатьма чинниками, серед яких наявність різних наукових шкіл щодо впровадження кейсів у різні галузі знань. Ми використовуємо дефініцію «метод кейсів» і її синонім «аналіз конкретних ситуацій». Теоретичну основу досліджуваного методу навчання становлять поняття «кейс», «ситуація», «аналіз». Попри значну кількість науково-методичних праць, окремі аспекти використання методу кейсів у фаховій підготовці майбутніх учителів інформатики потребують глибшого дослідження.

Метою статті є з'ясування та опис сутності методу кейсів з урахуванням особливостей процесу підготовки майбутніх учителів інформатики до інноваційної діяльності у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Ю. П. Сурмін виділив головні ідеї впровадження методу кейсів в освіту: призначений для здобуття знань з дисциплін, які можуть мати кілька відповідей на сформульоване запитання; результатом є не лише оволодіння знаннями і навичками діяльності за обраним фахом, але і розвиток особистісних цінностей, професійних позицій; допомагає усунути неемоційність, яка властива традиційному навчанню [Сурмін 2002 : 109–114]. У контексті нашого дослідження кейс – це сукупність спеціально дібраних предметних і методичних відомостей різного типу, в яких відтворено педагогічну ситуацію, що містить конкретну професійну проблему й прогнозує існування альтернативних рішень та їх

колективне обговорення. Кейс ґрунтується на реальних даних і повідомленнях, максимально наближений до дійсності. Добрати способи досягнення сформульованих цілей, вибрати найбільш доцільне рішення та представити його у різних форматах – означає розв'язати кейс. Розкрита у кейсі проблема не має однозначних рішень і є такою, що сприяє розвитку різних видів мислення. Так, науковці наголошують на особливому професійному мисленні, головними характеристиками якого є критичне ставлення до знань, здатність пропонувати нове й уміння враховувати впливи внутрішніх і зовнішніх факторів. Сформовані під час вивчення фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін, використовуючи методи розв'язання стандартних й складних проблем, що виникають у процесі пізнання нового, стилі мислення вдосконалюються у подальшій професійній діяльності. Як показує практика, проаналізувати описану у кейсі конкретну ситуацію студенти можуть двома способами: досліджується одна тема, але кожна підгрупа опрацьовує окремий сегмент і несе відповідальність за прийняте рішення перед іншими; різні підгрупи академічної спільноти, одночасно працюючи над темою кейсу, конкурують між собою у пошуку найефективнішого рішення. Студентам варто пропонувати працювати у парах чи малих групах з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і з подальшим обговоренням прийнятих рішень, привчаючи їх вести професійну полеміку та приймати компромісні рішення. Важливо, щоб увага студентів перемістилася з процесу здобуття знань на розвиток навичок всебічного аналізу, представлення власної точки зору, прийняття рішення, оцінювання особистісних досягнень. Рушійними силами опрацювання кейсів є стійка позитивна мотивація майбутніх учителів, нарощування їхньої пізнавальної активності, бажання імпровізувати та конструювати нові знання. Питання, які пропонуються студентам для обговорення, можуть бути теоретичного і практичного характеру певного рівня складності, враховуючи їхні навчальні і професійні інтереси. Опрацювання професійних ситуацій передбачає: розв'язання навчальних кейсів (описана проблема не вирішена, потрібно запропонувати варіанти рішень і спрогнозувати ймовірність успіху в кожному

випадку); використання кейсу як ілюстративного матеріалу (пропонуються готові рішення, які потрібно проаналізувати й обрати найефективніші, висловити думку про подальший можливий розвиток ситуації).

Серед прийомів навчання виділимо дискусію, моделювання педагогічних ситуацій, інтернет-дискусію, чат-спілкування, онлайн-голосування щодо обрання рішення із кількох запропонованих варіантів. Звернемо увагу на дискусію, яка посідає центральне місце у методі кейсів, під час якої: з різних позицій аналізується конкретна ситуація; виявляються причини виникнення протиріччя; обговорюються ідеї з усіма учасниками бесіди; співвідноситься власне бачення ситуації та способи її вирішення з поглядами інших учасників; оцінюється ефективність дібраних рішень з метою досягнення конкретних цілей; розширюється коло уявлень про ситуацію. За таких обставин зростає необхідність формування у студентів умінь: вести дискусію (аргументувати власну думку; розуміти судження співрозмовника; самостійно приймати рішення; брати на себе відповідальність тощо); спільно вирішувати проблему (формулювати протиріччя, розробляти шляхи його усунення, співставляти різні точки зору і шукати серед них найбільш ефективну тощо); представляти результати дослідження (узагальнювати і систематизувати здобуті результати, виділяти в них головне і добирати спосіб представлення тощо).

Співпрацю учасників освітнього процесу під час аналізу конкретної ситуації представимо наступними етапами:

- організаційний (початкове вивчення протиріччя; виділення у відомостях головного стосовно ситуації; усвідомлення суперечності між наявними знаннями й тими, які необхідно мати для розв'язання кейсу; пошук відповідей на запитання загального характеру);

- виконавчий (студенти у групах виокремлюють і моделюють проблемну ситуацію, обговорюють способи її вирішення; конструюють спільні рішення, добирають форми їх представлення; визначаються з програмним забезпеченням);

- презентаційний (публічне оголошення результатів у формі, яка найкраще відображає досягнення);

- дискусійний (обговорення ідей; пошук найбільш ефективного рішення; поглиблення знань);

- підсумковий (оновлення дібраних рішень; узагальнення правильного способу вирішення кейсу; оцінювання викладачем досягнень студентів).

Послідовний перехід від одного етапу розв'язання кейсів до іншого потребує урахування мотиваційного, когнітивного та діяльнісного складників, які спрямовані на виявлення мотивів навчання, сформованих педагогічних і спеціальних знань й готовності до їх застосування як у стандартних, так і нових умовах. Опрацювання кейсів за Ю. П. Сурміном передбачає поєднання різних видів аналізу, серед яких: проблемний аналіз (усвідомлення змісту педагогічної ситуації та її особливостей; виявлення протиріччя, умов і закономірностей його розвитку тощо); системний аналіз (визначення характеристик, структури ситуації, її функцій та інших своєрідностей); причинно-наслідковий аналіз (установлення причин, що призвели до виникнення ситуації; знаходження невідомого на основі використання його зв'язків з невідомим та орієнтування на формування нових способів дій тощо); праксеологічний аналіз (усвідомлення результату з метою більш ефективного його використання у практичних ситуаціях, визначення результативності виконаної діяльності); аксіологічний аналіз (пізнання проблеми і процесу її усунення у системі цінностей; усвідомлення цінності виконаної діяльності); прогностичний аналіз (прогнозування подальшого розвитку ситуації) [Сурмін 2002 : 52–54].

Використання певного виду аналізу дозволяє відпрацювати навчальні дії на будь-якому етапі розв'язування кейсу, але водночас таке аналітичне опрацювання відомостей не зводиться до розумової діяльності, оскільки під час його виконання розробляються конкретні проекти, цілісно і системно відтворюється дійсність у змодельованій формі. Серед найбільш поширених помилок студентів під час виконання аналітичної діяльності виділимо такі: констатація способу вирішення проблеми без доказів і аргументів; недостатня конкретизація дій під час аналізу всієї сукупності даних; упущення окремих фактів; штучне перенесення відомого способу

розв'язування в нові умови. На переконання вчених, педагогічна цінність методу кейсів полягає в тому, що його використання сприяє розвитку особистісних і професійних здібностей, формуванню практичних навичок. Так, Г. В. Товканець, поруч з аналітичними вміннями, виділила творчі (здатність формувати нестандартні способи розв'язання, в тому числі і стандартних кейсів, отримання нових особистісно значущих знань) і комунікативні (здатність співпрацювати, обмінюватися ідеями, спілкуватися за допомогою різних засобів, у тому числі і цифрових технологій) уміння [Товканець 2002 : 52–54]. На нашу думку, цей перелік умінь слід доповнити інформаційними, що відображають насамперед здатність особистості ефективно опрацювати відомості у різноманітних формах її представлення у кейсах та поза ними, наприклад: орієнтування у динамічних потоках відомостей, оволодіння алгоритмами пошуку і систематизації даних, формування відповіді з урахуванням етики роботи з відомостями (авторське право, інтелектуальна власність).

Неоднозначність змісту поняття «метод кейсів» створює умови для існування різних класифікацій кейсів, кожна з яких охоплює певний діапазон розвитку і застосування досліджуваного феномену. Кейси розрізняють за структурою, змістом і обсягом відомостей, призначенням і способом використання та іншими характеристиками. Як показує практика, важливо у процесі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики використовувати різні типи кейсів, які, інтегруючись і взаємодоповнюючи один одного, створюють умови для досягнення очікуваних за освітньою програмою результатів навчання. У чималій кількості наукових досліджень представлено класифікацію, у якій взято до уваги тип сформульованої задачі і таким чином виділено кейс-випадак, кейс-вправу, кейс-приклад, кейс-рішення. Серед вказаних типів кейсів, на наш погляд, найбільш доцільними є кейс-вправа і кейс-ситуація, оскільки вони створюють умови для вироблення студентами власних рішень. О. Г. Смолянінова пропонує використовувати мультимедіа-кейс і досліджує його як інформаційно-комунікаційний комплекс, який може мати вигляд мультимедіа-презентації чи WEB-публікації в Інтернеті [Смолянінова 2002 : 32–34]. Дослідниця виділила лінійний

і нелінійний способи застосування мультимедіа додатку. У першому випадку здійснюється стислий огляд відомостей, і тому такий спосіб використовують, коли в студентів не сформульовано чіткі уявлення про досліджуваний об'єкт, а у другому випадку опрацьовуються додаткові відомості і формується розуміння складних процесів. Учена також представила ще одну стратегію опрацювання мультимедіа – «кероване відкриття», у межах якої беруться до уваги пізнавальні інтереси та інші особистісні якості студентів, концентрується увага на їхньому самонавчанні і надається можливість обирати спосіб представлення відомостей, глибину вивчення ситуації та окреслити інші обставини.

Вагомою для нашого дослідження є класифікація педагогічних кейсів за Р. В. Вишняковим, у якій, попри те, що не вказано ознаки групування кейсів, вдало виділено їхні типи: а) кейс-приклад (відображає проблему і спосіб її вирішення) і кейс-припис (потребує причинно-наслідкового аналізу з метою пошуку відповіді на запитання: що було і як повинно бути); б) кейс-проблема (відображає пошук і формулювання протиріччя) і кейс-дилема (створює умови для пошуку й оцінювання рішення); в) кейс-прогноз (потребує розроблення плану розв'язування на основі існуючої ситуації) і кейс-зразок (вибудовує нормативну модель, ціннісно-змістовний зразок) [Вишняков 2019 : 137].

Проблему класифікації кейсів достатньо повно представлено І. П. Шамою, зокрема у табл. 1 відображено виділені вченою ознаки групування та відповідні їм типи кейсів [Шама, 2018: 113–115]. На нашу думку, у представленій класифікації важко вирізнити окремі типи кейсів і змодельовати їх у практичній площині, це наприклад, такі кейси як «прикладна вправа», «кейс надання інформації», «ілюстрований кейс».

Пропонуємо кейси з методики навчання інформатики класифікувати: за терміном виконання (довгострокові; короткострокові); за кількістю учасників і характером комунікації між ними (індивідуальні; групові); за характером домінуючої діяльності (навчальні (закріплення здобутих знань, формування умінь та навичок); пошуково-дослідні (здобуття нових знань дослідним шляхом, перенесення знань з різних галузей; пошук додаткових відомостей для вирішення проблеми); інформаційні

(обговорення сформульованих способів розв'язання; визначення й обґрунтування найбільш ефективного рішення); творчі (мотивують до генерування нових ідей, креативного мислення, проектування подальшого розвитку подій)).

Таблиця 1
Класифікація кейсів (за І. П. Шамою)

Ознака класифікації	Тип кейсу
складність кейсу	ілюстрований; з формулюванням проблеми; без формулювання проблеми; прикладна справа;
обсяг і структура кейсу	структурований; «маленький нарис»; великий неструктурований; дослідницький;
види аналітичної діяльності, що застосовується в роботі з кейсом	проблемний; проєктний; описовий; відкритий; інтерактивний;
місце кейсу у вивченні циклу дисциплін	вступний; стратегічний; дослідницький; кейс надання інформації; кейс розвитку навичок.

В. Б. Смелікова розрізняє кейси конкретних ситуацій у процесі професійної підготовки фахівців на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти [Смелікова 2017: 77–78]. На першому рівні відбувається опрацювання коротких за обсягом, навчальних чи практичних за дидактичною метою кейсів, які представлені у вигляді творчих завдань; а на другому – розв'язування неструктурованих кейсів, які є великими за обсягом, нестандартними за способом відображення матеріалу та характеризуються науково-дослідною спрямованістю.

З одного боку, метод кейсів є неоднозначним і певною мірою складним у використанні як викладачами, так і студентами, а з іншого – має значний освітній потенціал. І. Ю. Чорна розробила алгоритм опрацювання кейсу в умовах жорсткого і гнучкого цілеспрямованого управління діяльністю студентів з боку викладача [Чорна 2017 : 6]. Жорстке управління передбачає поетапне виконання студентами навчальних дій із дотриманням інструкцій в описаних умовах та з контролем процесу вирішення кейсу. Гнучке управління окреслює цілі виконання кейсу, формулювання завдань, надання студентам підказок у вигляді інструкцій та самостійності під час їх виконання. Вважаємо,

що алгоритм співпраці викладача і студентів у першому разі не є доцільним, оскільки процес розв'язання кейсу є творчим, передбачає нестандартні ідеї, а покрокове виконання наперед окреслених дій не дозволяє реалізувати описані вище особливості методу.

Кейс з методики навчання інформатики відображає професійне середовище роботи вчителя, прогнозує опрацювання навчально-дидактичних матеріалів шляхом виконання методичної діяльності, спираючись на знання та уміння з методики навчання інформатики, інформатики як фундаментальної дисципліни та суміжних із ними галузей знань. Сутність методу полягає в тому, що майбутнім учителям пропонується кейс, у якому описана конкретна ситуація щодо організації освітнього процесу з інформатики, методичної діяльності вчителя та відповідних дій учнів. Тобто кейс представляє ситуаційне завдання комплексно – розглядає різні форми оволодіння змістом інформатики як навчального предмету, проєктує дії вчителя, поєднує різноманітні джерела обізнаності, зокрема теоретичні знання, практичні уміння, суб'єктивні переконання студента. Підкреслимо, що особливістю професійної діяльності учителів інформатики є усвідомлення динамічного розвитку ІКТ і середовищ програмування, відповідно і змісту навчальних програм шкільного предмету «Інформатика». Ця проблема повинна відображатися в кейсах і вирішуватись через оновлення змісту дисципліни «Методика навчання інформатики» та суміжних із нею (наприклад, «Робота дистанційних освітніх курсів для закладів освіти», «Мови програмування шкільного курсу інформатики», «Методика застосування комп'ютерної техніки та цифрових технологій»). Альтернативні рішення кейсу не відображаються у підручниках з педагогіки та методики навчання предмету, а вимагають творчих підходів, які спираються на знання, якими володіють студенти, на досвід проходження педагогічних і виробничих практик. Метод кейсів вдало використовується у різноманітних формах освітнього процесу та на різних етапах навчання, наприклад, на лекційних і практичних заняттях, замінивши традиційні навчально-пізнавальні процеси на активну діяльність студентів, зосередивши їхню увагу не на засвоєнні понять і фактів, а на їх розумінні і уміннях викорис-

товувати. Зазначимо, що кейси варто обґрунтовано використовувати у навчанні студентів старших курсів, коли вони вже здобули певний обсяг знань, оволоділи на відповідному рівні професійними компетентностями.

Попри те, що педагогічний потенціал методу кейсів у вирішенні завдань фахової підготовки майбутніх учителів є вагомим, його застосування має як переваги, так і недоліки. Домінуючі переваги описані нами вище, наприклад: залучення студентів до критичного та аналітичного опрацювання відомостей, поєднання особистісно-орієнтованого підходу з навчанням у групі; інтеграція методу кейсів з іншими методами навчання. Організуючи навчання студентів у змодельованому професійному середовищі, метод кейсів позитивно впливає на розвиток ініціативності, цілеспрямованості і комунікативності. Одночасно перевагою і недоліком методу кейсів є можливість обговорити у групі спосіб розв'язування проблеми, але у реальній діяльності такої нагоди у вчителя немає і, зіткнувшись з протиріччям йому, потрібно самостійно обдумати ситуацію і знайти рішення. Таким чином, попри те, що метод кейсів переслідує знайомство студентів із дійсністю, описана у кейсі конкретна ситуація спрощує діалектику реальної професійної ситуації. В. І. Кротенко звертає увагу на те, що кейс сфокусовано на конкретній ситуації і висновки, зроблені на матеріалі одиничного випадку, мають не статистичний, а пояснювально-логічний характер, спираються на аналогії зі схожими обставинами, характеризуються суб'єктивізмом [Кротенко 2021 : 98]. Один із недоліків методу кейсів відображає утруднення, пов'язане з оцінюванням результатів навчання кожного студента, оскільки важко констатувати, чи є ці результати його самостійним й оригінальним доробком. Загалом кейс-метод як один з інтерактивних методів навчання вимагає оцінювання не лише *hard-skills*, але й *soft-skills*, уміння студента аналізувати конкретну ситуацію, приймати виважене рішення, логічно мислити. Інша проблема використання

методу кейсів відображає необхідність пошуку нових форм комунікації між учасниками освітнього процесу, оновлення емоційного фону та прийомів співпраці, формування ділових та ініціативних стосунків. Як бачимо, є чимало чинників, які сповільнюють різноаспектне використання кейсів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів інформатики. Універсально ефективних методів навчання не існує, кожен із них володіє як сильними, так і слабкими сторонами, і тому, беручи до уваги цілі використання та інші обставини, необхідно виважено і доречно їх поєднувати у процесі підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності у ЗЗСО.

Висновки. Кейси з методики навчання інформатики інтегрують основні елементи методичної діяльності вчителя та його комунікації, зміст інформатики як шкільної дисципліни та методики її викладання, тобто трансформують навчально-пізнавальну і пошуково-дослідницьку діяльність студентів у професійну діяльність вчителя. Метод кейсів має свої ознаки, особливості та інші чинники, сукупність яких дозволяє відрізнити його від інших методів навчання, водночас виважено та доцільно поєднати з ними. Різноманітність напрямів використання кейсу зумовлена різним описом ситуації, наповненістю навчальним матеріалом, метою опрацювання. Метод кейсів у процесі професійного становлення майбутніх вчителів інформатики розглядаємо як: метод практично-проблемного інтерактивного навчання, який, акцентуючи увагу на практичній обізнаності студентів, визначає різні форми комунікації між учасниками освітнього процесу; технологію ситуаційного навчання, яка на основі відібраного змісту та організаційних форм навчання мотивує студентів до активної навчально-пізнавальної та пошуково-дослідницької діяльності.

Подальші дослідження спрямуємо на більш детальну розробку класифікації кейсів з методики навчання інформатики, а також на пошук сучасних прийомів співпраці між учасниками освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. Сурмина Ю. П. Киев : Центр инноваций и развития. 2002. 286 с.
2. Товканець Г. В. Особливості застосування кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2011. Випуск 20. С. 148–150.

3. Смолянинова О. Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий : автореф. ... док. пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург. 2002. 22 с.

4. Вишняков Р. Кейс как процессуально-деятельностная форма проектирования содержания педагогических дисциплин. *Вестник Брэскага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія*. 2019. № 1. С. 130–139.

5. Шама І. П. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів у процесі використання кейс-технологій : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Старобільськ, 2018. 340 с.

6. Смелікова В. Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Херсонський державний університет. Херсон. 2017. 305 с.

7. Чорна І. Ю. Формування у майбутніх маркетологів англійської лексичної компетентності в письмі засобами кейс-технологій : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2017. 23 с.

8. Кротенко В. І. Використання кейс-методу у професійній підготовці психологів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 2 С. 96–100.

REFERENCES

1. Situacynnyj analiz, ili Anatomija Kejs–metoda [Situational analysis, or Case Anatomy] / Pod red. Surmina Ju. P. Kiev: Centr innovacij i razvitija. 2002. 286 s. [in Russian].

2. Tovkanets H. V. (2011). Osoblyvosti zastosuvannja kejs–metodu u protsesi profesiinoy pidhotovky maibutnoho fakhivtsia. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serija "Pedahohika, sotsialna robota"*. 20. 48–150. [in Ukrainian].

3. Smoljaninova O. G. (2002). Razvitie metodicheskoy sistemy formirovanija informacionnoj i kommunikativnoj kompetentnosti budushhego uchitelja na osnove mul'timedia–tehnologij [Development of a methodical system of formation of information and communicative competence of the future teacher on the basis of multimedia technologies] : avtoref. ... dok. ped. nauk : 13.00.02. Sankt–Peterburg. 22 s. [in Russian].

4. Vishnjakov R. (2019). Kejs kak processual'no-dejatel'nostnaja forma proektirovanija sodержanija pedagogicheskikh discipline [Case as a procedural-activity form of designing the content of pedagogical disciplines]. *Vesnik Brjesckaga ўніверсітэта. Serija 3. Filalogija. Pedagogika. Psihologija*. 1. 130–139. [in Russian].

5. Shama I. P. (2018). Formuvannja indyvidualnoho styliu profesiinoy diialnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi vykorystannja kejs–tehnologij [Formation of individual style of professional activity of future teachers in the process of using case technologies]: dys.... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Derzhavnyi zaklad "Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka" Starobilsk, 340 s. [in Ukrainian].

6. Smelikova V. B. (2017). Pidhotovka maibutnikh sudnovodiiv do profesiino–oriientovanoho spilkuvanja zasobamy kejs–tehnologij [Preparation of future pilots for professionally-oriented communication by means of case technologies] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / Khersonskyi derzhavnyi universytet. Kherson. 305 s. [in Ukrainian].

7. Chorna I. Yu. (2017). Formuvannja u maibutnikh marketolohiv anhlovnoyi leksychnoi kompetentnosti v pysmi zasobamy kejs–tehnologij [Formation of future marketers of English lexical competence in writing by means of case technology]: avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Ternopil. 23 s. [in Ukrainian].

8. Krotenko V. I. (2021). Vykorystannja kejs–metodu u profesiinii pidhotovtsi psykhologiv [The use of the case method in the training of psychologists]. *Pedahohika formuvannja tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 75. Vol. 2. 96–100. [in Ukrainian].

N. S. PAVLOVA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Information and Communication Technologies
and Methods of Teaching Computer Science,
Rivne State University for the Humanities,
Rivne, Ukraine*

E–mail: nataliia.pavlova@rshu.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0002-7817-6781>

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS FOR INNOVATIVE ACTIVITY USING CASES

The essence of the case method is described taking into account the peculiarities of the process of preparation of future teachers of computer science for innovative activity in general secondary education institutions. The case is presented as a set

of specially selected information of subject and methodological content of different types, which reflects the pedagogical situation, which contains a specific professional problem and predicts the existence of alternative ways to solve it, their collective discussion by students. Among the teaching methods, discussion is singled out and attention is focused on the need to form students' skills such as: to conduct discussions in online and offline modes; substantiate their own point of view; understand the others; solve the problem together; present the obtained results in different forms. The teacher-student cooperation is described at the organizational stage, at the stages of elaboration of the situation and presentation of team decisions, as well as at the discussion and conclusions. Consistent transition from one stage of activity to another requires consideration of motivational, cognitive and activity components. It is noted that the cases are pedagogically appropriate in the educational process of teaching senior students who have at the appropriate level of professional and methodological competencies. Attention is drawn to the fact that the method of cases is effectively used in the study of psychological and pedagogical disciplines, as one that transforms educational, cognitive and research activities of students in innovative activities of teachers, integrates basic elements of methodological activities and communication. The case method is considered as: a method of interactive learning, which, promoting innovation, determines various forms of communication between all participants in the educational process; situational learning technology, which on the basis of selected content and organizational forms of learning motivates students to be active.

Key words: future computer science teacher; case method; case.

УДК 316.61

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.14>

Л. І. ПОНОМАРЕНКО

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності,

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,

м. Суми, Україна

Електронна пошта: p_li@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-4591-563X>

ПРОФЕСІЙНІ ЦІННОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПОЗИЦІЙ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ

Стаття присвячена проблемі вивчення професійних цінностей соціальної роботи з позицій соціокультурного підходу. Актуальність дослідження визначається необхідністю переосмислення професійних цінностей соціальної роботи та її модернізації відповідно до соціокультурних умов, що змінюються. У дослідженні розглянуто досвід професійних інститутів соціальної роботи: Британської асоціації соціальних працівників і Національної асоціації соціальних працівників США, які стверджують, що соціальна робота будується на засадах певної сукупності цінностей, й що компетентні соціальні працівники повинні бути спроможними діяти відповідно до цих цінностей. З'ясовано, що процес становлення соціальної роботи в Україні буде поглиблюватися під впливом суспільних запитів епохи і власного розвитку, а також що на цей момент її розуміння відійшло від традиційної благодійності або ж державної системи закладів соціального забезпечення. Виділено групи цінностей соціальної роботи в соціокультурному контексті: цінності альтруїстичного характеру, які відображають специфіку професійної діяльності соціального працівника – допомога іншому, який потребує твоєї підтримки, допомога слабозахищеній людині; цінності етичної відповідальності перед професією – соціальний працівник захищає гідність і цілісність професії, дотримується і примножує етичні принципи, норми, знання і місію соціальної роботи, яка, як й інша галузь знань, перебуває в процесі постійного розвитку і збагачення тощо; цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження і самовдосконалення особистості соціального працівника і досягнення професіоналізму діяльності. Визначено, що система соціокультурних цінностей соціальних працівників може бути представлена цінностями різних рівнів: смисложиттєві, універсальні, партикулярні, колективістські і професійні цінності.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, професійні цінності соціальної роботи, ціннісні орієнтації соціальної роботи, соціокультурний підхід у соціальній роботі.

Постановка проблеми. Нині в Україні формуються якісно нові принципи організації життя і діяльності людей, здійснюється трансформація найважливіших сфер життєдіяльності суспільства. Розвиток суспільства сьогодні характеризується особливостями різних спектрів суспільного життя та його трансформацій, серед яких можна виділити три основних: інформатизація всіх сфер життя, зростаючий темп життя, активізація і поширення загальних глобальних процесів на усі території України в XXI столітті.

Означені процеси актуалізують необхідність переосмислення професійних цінностей соціальної роботи та її модернізації відповідно до соціокультурних умов, що змінюються. Врахування основних об'єктивних та суб'єктивних факторів розвитку суспільства дозволить забезпечувати позитивну спрямованість соціальної роботи та створить умови для включення осіб,

які перебувають у складних життєвих обставинах, у соціокультурний простір, що постійно трансформується.

Аналіз попередніх досліджень. Теоретичні засади проблеми соціальної роботи в соціокультурному контексті знайшли своє відображення в роботах таких дослідників, як В. Андрущенко, В. Горовий, О. Горпинич, С. Григор'єв, Л. Гусякова, О. Дубасенюк, І. Зверева, А. Капська, В. Киричук, І. Мигович, М. Михальченко, О. Онищенко, В. Попик, А. Рижанова, Т. Семигіна, Л. Тюття, О. Холостова, Н. Шмельова та інші. Попри інтерес наукової спільноти і вагомий вклад у вивчення цієї теми, дослідження професійних цінностей соціальної роботи з позицій соціокультурного підходу не стало предметом цілісного дослідження.

Мета статті – дослідити професійні цінності соціальної роботи з позицій соціокультурного підходу.

Виклад основного матеріалу. Соціокультурний підхід до соціальної роботи передбачає реалізацію заходів, спрямованих на реалізацію ключової ролі культури в суспільному розвитку, нарощування креативного потенціалу українського суспільства:

- розвиток творчого потенціалу нації, забезпечення широкого доступу всіх соціальних верств до культурних надбань цінностей вітчизняної та світової культури;

- збереження й актуалізація культурно-історичної спадщини, культурних цінностей і традицій всіх народів, що проживають в Україні, матеріальної і нематеріальної культурної спадщини України, використання її як ресурсу духовного і економічного розвитку;

- виховання підростаючого покоління на принципах правової демократії, громадянськості й патріотизму, долучення до світової та вітчизняної культури, забезпечення свободи творчості;

- підтримка високого престижу української культури за кордоном та розширення міжнародного культурного співробітництва.

Соціальний розвиток у XXI ст. супроводжується накопиченням життєвих проблем і пошуками шляхів їх вирішення. Відповідь на суспільні запити в Україні покликана надавати соціальна робота.

Проаналізувавши загальну і специфічну парадигми і статуси, дослідники О. Дубасенюк, С. Григор'єв виділяють три основні групи концепцій соціальної роботи. До першої належать психолого-орієнтовані теорії: гуманістична, психоаналітична, екзистенціальна, біхевіористська. Основною метою в них виступає оптимізація психосоціальної роботи, надання допомоги клієнту на індивідуальному рівні, де переважають психічні проблеми. Другу групу становлять соціолого-орієнтовані теорії соціальної роботи: радикальна, соціально-екологічна, системна, марксистська (соціалістична), вони здебільшого спрямовані на структурну проблематику. У третю групу об'єднані комплексно-орієнтовані теорії, когнітивна, соціально-психологічна, віталістська, соціально-педагогічна [Дубасенюк : 150].

Проблеми соціального буття у XXI столітті все більш загострюються. З огляду на це зростають потреби на суспільний запит, збагачуються

соціальні зв'язки, процес соціалізації ускладнюється, розширюється спектр соціальних ролей і суспільних проблем, а водночас виникає потреба все в нових сферах соціального забезпечення. А оскільки виникає ця потреба, підвищується рівень вимог до технологій, методів та способів реалізації соціальної роботи. А отже, в Україні нині суттєве значення має наукова розробленість цієї сфери діяльності.

У соціальній роботі В. Курбатов виділяє три рівні:

- 1) теоретико-методологічні проблеми та концептуальні засади;

- 2) спеціальні теорії, що становлять наукові основи для надання соціальної допомоги, сприяння різним категоріям населення (галузеві, або теорії соціальної роботи середнього рівня);

- 3) техніко-технологічні, емпіричні знання (висвітлюють проблеми соціального проектування оптимальних форм організації соціальної роботи, технології здійснення різних її видів) [Курбатов : 240].

Як зазначає Л. Тюптя, до структури соціальної роботи як виду практичної діяльності входять такі складники, як суб'єкт та об'єкт. Суб'єкти соціальної роботи – це державні, громадські організації; фізичні особи, що реалізують соціальну політику та надають соціальну допомогу різним категоріям населення [Тюптя : 403].

Процеси культурного життя суспільства значною частиною відбуваються стихійно і підпорядковуються принципам самоорганізації людей в колективах життєдіяльності. На думку О. Копієвської, деякі складники цього комплексного процесу мають вплив на цілеспрямоване регулювання життєдіяльності соціуму, стимулюють одні тенденції та впливають на згортання інших. Заходи щодо регулювання спрямувань розвитку духовних і ціннісних аспектів суспільного життя обов'язково мають враховувати культурну функцію держави. На її виконання спрямовані: виховання; освіта; філософські; суспільні та гуманітарні знання; релігія; художня творчість; книжкова, бібліотечна справи; музеї; політичне і юридичне нормотворення; мораль і моральність; естетичні пріоритети [Копієвська : 173].

Розвиток системи засобів та технологій комунікації, їх доступність сприяє загальній культурі, даючи можливість для обміну

та поширення творчих ідей, поглядів, створення нових проєктів, розширюючи культурний потенціал суспільства. Зараз стає все більш очевидним, що культурна модернізація зобов'язана не тільки супроводжувати реформи в Україні, а й стати головною основою подальшого розвитку нашого суспільства. Модернізація всієї соціокультурної сфери повинна стати основним локомотивом руху українського суспільства на шляху соціальної справедливості, свободи, демократії, ринкової економіки знань, розвитку соціальних інновацій, соціального партнерства. Формування і розвиток соціокультурного середовища стає найважливішою умовою поліпшення якості життя в Україні, створення умов для розвитку соціального капіталу як ключового чинника суспільних перетворень.

Соціальна робота в Україні за роки незалежності пройшла декілька етапів становлення і розвитку. Переходу на міжнародний рівень стандартів соціальної роботи в нашій країні всебічно сприяє прийняття та запровадження «Етичного кодексу спеціаліста із соціальної роботи України». На думку О. Чуйко, соціальний працівник, який отримав фахову освіту у вищому навчальному закладі, вирізняється енциклопедичністю свого погляду на конкретну соціальну проблему чи конкретну ситуацію, що й дозволяє йому віднайти найефективніші шляхи їх подолання:

1) зазначена енциклопедичність погляду фахівця з соціальної роботи зумовлена тим, що він отримує універсальну освіту, котра охоплює і набуття соціального знання, і психологічну підготовку, й обізнаність з економічних питань та питань соціальної політики, і компетентності проведення соціальних та соціологічних досліджень, і філософську рефлексію тощо;

2) енциклопедичність погляду соціального працівника дозволяє йому побачити цілісну картину конкретної життєвої ситуації з усіма взаємозв'язками (актуальними й потенційними, встановленими й розірваними) всередині неї, у зв'язку з чим він продумає, зважує й обирає найефективнішу стратегію розв'язання конкретної соціальної проблеми [Чуйко : 161].

Професіоналізм соціальної роботи припускає наявність особливої професійної спільноти, формування якої в Україні тільки починається, що саме по собі вже ставить питання про необхідність спеціального вивчення професійних

цінностей цієї групи як у вигляді ідеальної моделі, так і її реального втілення в практиці соціальної роботи.

Цінності соціальної роботи – це ті ідеї та переконання, на які спираються соціальні працівники у процесі прийняття певного рішення. Проте вони є не просто ідеалами, а «набором критеріїв для прийняття рішень», від опанування яких залежить успішність професійної діяльності [Енциклопедія : 463].

Різні науковці і практики в сфері соціальної роботи визначають систему загальних соціокультурних цінностей соціальної роботи як професійної діяльності. У деяких джерелах (Д. Лукас, О. Васильченко) наводять такий перелік цінностей соціальної роботи: прагнення до пріоритету особистості відносно суспільства; повага конфіденційності у стосунках із клієнтами; готовність відокремити особисті почуття і потреби від професійних стосунків; прагнення до соціальних змін, які відповідають визнаним проблемам; готовність до передачі знань та умінь іншим; повага до індивідуальних та групових відмінностей; прагнення до розвитку здібності клієнта допомогти самому собі; готовність діяти від імені клієнта, попри можливу фрустрацію; прагнення до соціальної справедливості, до економічного, фізичного і розумового благополуччя всіх членів соціуму; прагнення до високих стандартів особистої та професійної етики [Васильченко : 88].

Сучасні дослідники у галузі соціальної роботи Л. Тюптя й І. Іванова виокремлюють такі основні цінності соціальної роботи як професійної діяльності: прагнення до переваги індивіда перед суспільством; повага конфіденційності у взаєминах із клієнтами; готовність відокремити особисті почуття і потреби від професійних відносин; прагнення соціальних змін, що відповідають соціально пізнаним потребам; готовність передавати знання та вміння іншим; повага до індивідуальних і групових відмінностей, гідне оцінювання їх; прагнення до розвитку здатності підлеглого допомагати собі самому; готовність діяти від імені підлеглого, попри можливі фрустрації; прагнення до соціальної справедливості, до економічного, фізичного та розумового благополуччя всіх членів соціуму; прагнення до високих стандартів особистої і професійної етики [Тюптя : 320].

Для прикладу наведемо п'ять основних цінностей (засад професійної соціальної роботи), які Ш. Рамон перелічує у своїй книзі "Beyond Community Care".

1. Наснаження – необхідність працювати з людьми, які стали клієнтами, так, щоб вони змогли відновити і використовувати свої особисті громадські і людські здатності.

2. Насамперед – людина. У кожної людини є право одержувати підтримку від суспільства у скрутних обставинах не тільки тому, що це може принести вигоду, а в ім'я розвитку людських можливостей і для збагачення нематеріального боку нашого життя.

3. Повага до особистості – це один із привілеїв соціалізованої людини (члена співтовариства). У різних соціальних і культурних групах є багато різноманітних засобів демонстрації поваги.

4. Право на визначення означає право кожного розв'язувати свої проблеми відповідно до своєї спроможності приймати розумні рішення, а також із позиції, що людина знає саму себе глибше і краще за інших.

5. Право на залежність. Люди за своєю природою взаємозалежні: кожен має право на взаємну залежність і підтримку в разі потреби. Взаємозалежність – позитивний і цілком нормальний стан. Люди живуть у спільноті і залежать один від одного [Ramon : 10].

На думку більшості зарубіжних фахівців, основою соціальної роботи є система професійно-етичних цінностей, які знаходять свою практичну реалізацію у процесі надання допомоги людям.

Основною цінністю соціальної роботи Ш. Рамон вважає цінність самовизначення. І якщо керуватися цією цінністю, необхідно прагнути до співпраці між професіоналами і клієнтами, важливою умовою якого є знання думки клієнта про дію, при цьому Р. Соєр справедливо запропонував рахувати «право на помилку» частиною цінності самовизначення [Хрестоматія].

Дослідник О. Дубасенюк звертає увагу на те, що найвищими цінностями можуть бути професіоналізм діяльності і шляхи його досягнення [Дубасенюк : 146].

Під цінностями соціальної роботи Н. Шмельова розуміє провідну потребу: «служити своєю професією на благо тих, хто нас оточує, яка орієнтує професійно-особистісну активність соціального працівника в досягненні цієї гуманної мети» [Шмельова : 95].

На думку американських вчених У. Фріндлера та Р. Епта [Хрестоматія], етичні принципи соціальної роботи визначаються базовими цінностями демократичного суспільства (Рис. 1).

Серед безлічі цінностей А. Мудрик, Б. Битинас виділяють три основні системи, від комплексного врахування яких багато в чому залежить кінцевий результат процесу соціальної роботи: трансцендентні, тобто абсолютні, найвищі цінності: віра, надія, любов, душа, покаяння; соціоцентричні цінності, де головною є Людина, її діяльність, творчість, гуманізм, свобода; антропоцентричні цінності, які спрямовані на підвищення індивідуальності в структурі загальнолюдських цінностей. Базовими цінностями тут є самореалізація, автономність, корисність [Мудрик : 95].

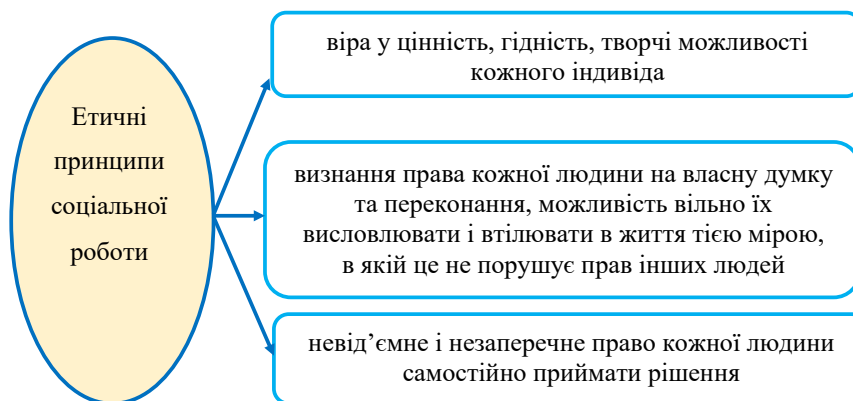


Рис. 1. Найважливіші етичні принципи соціальної роботи

Аналізуючи соціокультурний аспект професійних цінностей соціальної роботи, О. Васильченко вважає, що особлива роль соціального працівника полягає в тому, що він не тільки вирішує конкретні соціальні проблеми своїх клієнтів, але й допомагає людям освоювати нові моральні цінності і норми, знаходити життєві сенси і духовно-етичні орієнтації [Васильченко : 81].

Все це дозволяє вважати, що проблема соціологічного аналізу соціальної роботи як соціокультурного явища важлива не тільки для вдосконалення соціальної практики, але й для прогресивного розвитку суспільних відносин загалом. А також, що процес становлення соціальної роботи в Україні буде поглиблюватися під впливом суспільних запитів епохи і власного розвитку.

Висновки. Підсумовуючи, зауважимо, що нині доцільно виділити групи цінностей соціальної роботи в соціокультурному контексті: цінності альтруїстичного характеру, які відо-

бражають специфіку професійної діяльності соціального працівника – допомога іншому, який потребує твоєї підтримки, допомога слабозахисненій людині; цінності етичної відповідальності перед професією – соціальний працівник захищає гідність і цілісність професії, дотримується і примножує етичні принципи, норми, знання і місію соціальної роботи, яка, як й інша галузь знань, перебуває в процесі постійного розвитку і збагачення тощо; цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження і самовдосконалення особистості соціального працівника і досягнення професіоналізму діяльності. При цьому система соціокультурних цінностей соціальних працівників може бути представлена цінностями різних рівнів: смисложиттєві, універсальні, партикулярні, колективістські і професійні цінності.

Визначені цінності соціальної роботи мають стати основою професійної соціальної роботи, яка реалізується в умовах змінних соціокультурних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильченко О. Професійні цінності соціальної роботи: соціокультурний аспект. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право.* 2013. Вип. 3 (19). С. 83–89.
2. Дубасенюк О. Ціннісне відношення до професіоналізму виховної діяльності. *Нові технології виховання: збірник наук. статей.* 1995. С. 145–154.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери: за ред. проф. І. Звереві. Київ : Універсум. 2012. 536 с.
4. Копієвська О. Культурна функція держави в контексті національного державотворення: монографія. Київ : НАКККиМ, 2010. 271 с.
5. Курбатов В. Соціальна робота: посібник для студентів ВНЗ. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 374 с.
6. Мудрик А. Соціалізація людини: навч. посібник. Львів: Слово. 2014. С. 81–96.
7. Тюптя Л., Іванова І. Соціальна робота. Теорія і практика: навчальний посібник. Харків : Основа, 2018. 574 с.
8. Хрестоматія. Філософія. Соціологія. Психологія. Електронний ресурс. URL: http://www.publicsafety.gc.ca/res/cp/res/_fl/soc-reint-ng.pdf. (Дата звернення 23.02.2021).
9. Чуйко О. Професійно-орієнтовані практики у підготовці соціальних педагогів в Україні. *Соціальна робота. Соціальна педагогіка.* Вип. 24. 2018. С. 158–166.
10. Шмельова Н. Ціннісні орієнтації, мотивації і психологічні установки в професійній підготовці соціального працівника. *Питання психології.* 2012. № 3. С. 77–97.
11. Ramon, Shulamit, ed. *Beyond Community Care.* London: Palgrave Macmillan UK, 1991. P. 202.

REFERENCES

1. Vasylichenko O. (2013) Profesiini tsinnosti sotsialnoi roboty: sotsiokulturnyi aspekt. [Professional values of social work: socio-cultural aspect]. *Visnyk NTUU "KPI". Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo*, no. 3 (19). pp. 83-89.
2. Dubaseniuk O. (1995) Tsinnisne vidnoshennia do profesionalizmu vykhovnoi diialnosti. [Value attitude to the professionalism of educational activities] *Novi tekhnologii vykhovannia: zbirnyk nauk. statei.* pp. 145-154.
3. Zvierieva I. D. (2012) Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopedia for social professionals]. K.: Universum. (in Ukrainian)
4. Kopievska O. (2010) Kulturna funktsiia derzhavy v konteksti natsionalnoho derzhavotvorenna [Cultural function of the state in the context of national state formation]. K.: NAKKKiM (in Ukrainian)
5. Kurbatov V. (2012) Sotsialna robota [Social work]. Ternopil: Mandrivets. (in Ukrainian)
6. Mudryk A. (2014) Sotsializatsiia liudyny [Human socialization]. Lviv: Slovo. pp. 81-96. (in Ukrainian)

7. Tiuptia L., Ivanova I. (2018) *Sotsialna robota. Teoriia i praktyka* [Social work. Theory and practice]. Kharkiv: Osnova. 574 p. (in Ukrainian)
8. Vasylychenko O. A. (2013) *Khrestomatiia. Filosofiia. Sotsiologiia. Psykholohiia*. [Reader. Philosophy. Sociology. Psychology]. Elektronnyi resurs. Rezhym dostupu: http://www.publicsafety.gc.ca/res/cp/res/_fl/soc-reint-ng.pdf. (Data zvernennia 23.02.2021). (in Ukrainian)
9. Chuiko O. (2018) *Profesiino-orientovani praktyky u pidhotovtsi sotsialnykh pedahohiv v Ukraini*. [Professionally-oriented practices in the training of social educators in Ukraine]. *Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika*. Vol. 24. pp. 158-166.
10. Shmelova N. (2012) *Tsinnisni oriientsi, motyvatsii i psykholohichni ustanovky v profesiinii pidhotovtsi sotsialnoho pratsivnyka*. [Value orientations, motivations and psychological attitudes in the professional training of a social worker]. *Pytannia psykholohii*. No. 3. pp. 77-97.
11. Ramon, Shulamit, ed. *Beyond Community Care*. London: Palgrave Macmillan UK 1991. P. 202.

L. I. PONOMARENKO

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Social Work and Management of Socio-Cultural Activities,

Sumy Makarenko State Pedagogical University,

Sumy, Ukraine

E-mail: p_li@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-4591-563X>

**PROFESSIONAL VALUES OF SOCIAL WORK
FROM THE POSITION OF SOCIO-CULTURAL APPROACH**

The article is devoted to the problem of studying the professional values of social work from the standpoint of socio-cultural approach. The relevance of the study is determined by the need to rethink the professional values of social work and its modernization in accordance with changing socio-cultural conditions. The study examines the experience of professional social work institutions: the British Social Workers' Association and the US National Social Workers' Association, which argue that social work is based on a set of values and that competent social workers must be able to act on these values. It was found that the process of formation of social work in Ukraine will deepen under the influence of social demands of the era and its own development, and that at the moment its understanding has moved away from traditional charity or the state system of social security institutions. There are groups of values of social work in the socio-cultural context: values of altruistic nature, which reflect the specifics of the professional activity of a social worker – helping others who need your support, helping a vulnerable person; values of ethical responsibility to the profession – a social worker protects the dignity and integrity of the profession, adheres to and multiplies ethical principles, norms, knowledge and mission of social work, which, like other fields of knowledge, is in constant development and enrichment, etc.; values associated with the needs of self-realization, self-affirmation and self-improvement of the personality of the social worker and the achievement of professionalism. It is determined that the system of socio-cultural values of social workers can be represented by values of different levels: meaningful life, universal, particular, collectivist and professional values.

Key words: social work, social worker, professional values of social work, value orientations of social work, sociocultural approach in social work.

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.15>

О. С. РЕЗУНОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри філології,
Дніпровський державний аграрно-економічний університет,
м. Дніпро, Україна
Електронна пошта: rizzolena2@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3315-0294>*

В. В. РЕЗУНОВА

*викладач кафедри мовної підготовки,
Дніпровський державний медичний університет,
м. Дніпро, Україна
Електронна пошта: valeriyarez@i.ua
<https://orcid.org/0000-0002-2492-2101>*

ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Професійне спілкування вимагає здатності встановлювати та розвивати нові ділові контакти, вибирати адекватний поведінковий сценарій і передбачає не лише оволодіння мовою, а й здатність сприймати соціальний та культурний контекст комунікантів. Згідно з новою філософією освіти основними медіаторами культурного досвіду, пов'язаного з комунікацією людей різних національностей, є викладачі іноземних мов.

У статті трактується поняття «крос-культурна компетентність» та розкривається необхідність формування цієї компетентності у викладачів іноземної мови як ефективного засобу підвищення їх професійної компетентності. Згідно з дослідженнями критеріями крос-культурної компетентності є: крос-культурна обізнаність (сукупність знань культурних артефактів, моделей поведінки, розуміння необхідності та дотримання сценаріїв поведінки рідної або іншої культури чи субкультури); культурна ідентичність (результат культурної ідентифікації, тобто співвіднесення і ототожнення з культурними нормами і зразками поведінки); нормативна ідентичність (знання, розуміння і прийняття соціальних норм).

Авторками описано форми та способи формування крос-культурної компетентності викладачів іноземної мови, серед яких: участь у міжнародних проєктах та проходження закордонного стажування, вивчення передового педагогічного досвіду, пов'язаного з формуванням крос-культурної компетентності, науково-методична діяльність у співпраці з іноземними колегами (участь у міжнародних конференціях, «круглих столах» тощо); самоосвіта. Крім того, в статті надаються зразки вправ, які можуть бути використані для формування крос-культурної компетентності викладачів іноземної мови та студентів.

Отже, викладач іноземної мови зі сформованою крос-культурною компетентністю матиме змогу виховати нове покоління фахівців з європейською свідомістю, з умінням вести крос-культурний діалог, який не можливий не лише без лінгвістичного, але й без міжкультурного складника.

Ключові слова: викладач іноземної мови, крос-культурна компетентність, міжнародні проєкти, мовні курси, науково-методична діяльність.

Постановка проблеми. Головною особливістю суспільства в умовах глобалізації є інтеграційні процеси, орієнтовані на широкий спектр міжкультурної взаємодії. В сучасній економічній та політичній ситуації фахівець повинен розуміти сучасні вимоги ринку до професії, яку він обрав, крім того, він повинен бути пристосованим до нових соціальних та культурних форм глобальної ділової взаємодії. Професійне

спілкування вимагає здатності встановлювати та розвивати нові ділові контакти, вибирати адекватний поведінковий сценарій і передбачає не лише оволодіння мовою, а й здатність сприймати соціальний та культурний контекст комунікантів. Отже, є потреба у встановленні особистих та ділових контактів із іноземними партнерами, що веде до економічних, релігійних, політичних, освітніх та інших комунікативних відносин.

Глобальна інтеграція та розвиток сучасних технологій значно розширили межі міжкультурної комунікації. Ми маємо унікальну можливість використовувати інтелектуальні досягнення світової скарбниці. Однак для багатьох людей ці кордони залишаються закритими через незнання мов.

Роль викладача іноземних мов у закладах вищої освіти важко переоцінити, адже більшість спеціалістів розуміють, що у сучасному світі іноземні мови стали не лише засобом міжнародного спілкування, а й способом досягнення кращого рівня життя. Без знання іноземних мов важко здобути освіту чи пройти стажування в закордонному університеті, знайти хорошу роботу з перспективою стажування за кордоном і, як результат, кар'єрного зростання.

Звичайно, що особистість викладача іноземної мови, його науковий, психологічний, педагогічний та методичний рівні є вирішальними факторами у підготовці фахівців, проте, згідно з новою філософією освіти та сучасного культурного середовища викладачі іноземних мов є медіаторами не лише професійного, а й культурного досвіду.

Саме тому проблема підготовки викладачів іноземної мови з високим рівнем сформованості крос-культурної компетентності є досить актуальною.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури, пов'язаний з професійним розвитком викладачів, показав, що розглядаються різні аспекти проблеми: теорія культури та культурної діяльності (О. Арнольд, В. Давидович, О. Ханова та інші), сутність та характеристики педагогічної майстерності (І. Харламов, Н. Кузьмін, Т. Сущенко, І. Зазюн та інші). Крім того, вітчизняні та міжнародні дослідники в галузі соціології, культурології, психології, лінгвістики, філософії та економіки вивчали міжкультурні аспекти компетентності, зокрема: труднощі в міжкультурному спілкуванні (Л. Арасаратнам, Дж. Хофстеде, Р. Льюїс, Д. Мацумото, Х. Тріандіс), формування соціальної та культурної компетентності (С. Александров, Л. Боровиков, Д. Данилов, А. Купавська, С. Тер-Мінасова та інші), формування індивідуальних аспектів професійної іноземної мовної компетентності

(А. Артем'єва, І. Бахов, А. Биконя, Р. Гришкова, С. Ніколаєв), вивчення готовності до професійної діяльності, пов'язаної з міжкультурною комунікацією (О. Бахлай, А. Купер, П. Сисоєв, А. Юдін та інші).

Однак проблема формування крос-культурної компетентності викладачів іноземної мови вивчена недостатньо.

Метою дослідження є характеристика форм та методів формування крос-культурної компетентності викладачів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Здатність ефективно взаємодіяти із зовнішнім світом надзвичайно важлива для людини в наш час, тому заклади вищої освіти потребують таких викладачів іноземної мови, які не лише володіють необхідними професійними компетентностями, здатні до саморозвитку та до вміння приймати правильні рішення в різних педагогічних ситуаціях, але й відкритих до рівноправного діалогу зі студентами різних національностей та релігійних конфесій. Аналізуючи результати власних дій, люди оцінюють їх крізь призму соціальної свідомості і тим самим формують уявлення про власні соціальні та крос-культурні компетенції. Водночас у процесі взаємодії зі своїм оточенням люди також збирають досвід ефективного використання своїх знань та здібностей у різних життєвих ситуаціях. Цей досвід може послужити основою для ефективного спілкування з представниками інших культур [Горлач].

Для нашого дослідження дуже важливо зрозуміти визначення поняття крос-культурна компетентність. Існує багато визначень цього терміна у працях дослідників, проте, на нашу думку, досить ємке тлумачення надає Т. Жукова, яка під *крос-культурною компетентністю* розуміє сферу комунікативної діяльності особистості, яка через свою крос-культурну зумовленість сприймається нею як природна. Критеріями крос-культурної компетентності, на її думку, є: крос-культурна обізнаність (сукупність знань культурних артефактів, моделей поведінки, розуміння необхідності та дотримання сценаріїв поведінки рідної або іншої культури чи субкультури); культурна ідентичність (результат культурної ідентифікації, тобто співвіднесення і ототожнення з культурними нормами і зразками поведінки); нормативна

ідентичність (знання, розуміння і прийняття соціальних норм) [Жукова].

Дослідження довели, що одним із дієвих засобів формування крос-культурної компетентності викладачів іноземної мови закладів вищої освіти є участь у науково-методичному семінарі «Крос-культурна комунікація». Мета семінару – підготовка викладачів іноземної мови до між-культурного спілкування та транслювання цих знань студентам. У цьому контексті є можливість розвивати здатність викладачів створювати в аудиторії атмосферу довіри, розуміння, толерантності та співпереживання [Бакум].

Наприклад, на семінарі викладачам пропонувались такі завдання:

Завдання 1. Уважно прочитайте інформацію про бар'єри на шляху до взаєморозуміння з іноземцями.

– різне сприйняття інформації в контексті своєї ділової культури. Це відбувається тому, що поведінку людей іншої культури ми часто пояснюємо нашою культурою, а це неправильно. Бар'єром до розуміння представника іншого народу є незнання його ділової культури;

– національна стереотипізація. У людини звичайно викликає образ, коли підводять всіх людей певної національності під один, зазвичай негативний, образ: «усі євреї хитрі», «усі росіяни – п'яниці»;

– різне розуміння невербаліки. Якщо, наприклад, закинути ногу на ногу під час розмови в Тайланді, то це може призвести до негативних наслідків, бо у тайців ноги вважаються найбільш брудною частиною тіла, тому такий жест є образливим;

– ставлення до часу. Для євро-американського менеджменту дотримання визначеного часу є важливим, бо вони виходять з того, що час – це гроші, а для народів поліактивної культури – ні, бо вони нагадування про час сприймають як намагання підштовхнути до швидких, але непродуманих дій;

– дотримання норм моралі, звичаїв, традицій. Ігнорування може спровокувати конфлікти. Невипадково М. Тетчер, перебуваючи в Саудівській Аравії, постійно носила капелюшок з густою вуаллю, що прикривала її обличчя. Цим вона демонструвала повагу до місцевих звичаїв щодо появи жінки серед чоловіків.

Завдання 2. Пригадайте, чи заважали Вам ці бар'єри під час взаємодії з представниками

інших культур. До чого може призвести незнання бар'єрів у спілкуванні з іноземцями?

Або це можуть бути такі завдання:

Завдання 1. Уважно прочитайте інформацію про загальні правила крос-культурної ділової взаємодії.

– *Поважайте національні традиції в їжі, свята, релігію і керівництво країни, в якій ви знаходитесь.*

– *Не порівнюйте зі своєю країною і нічого не критикуйте.*

– *Будьте завжди пунктуальні, враховуйте рух на дорогах і скупчення людей на вулицях.*

– *Обов'язково вставляйте, коли звучить національний гімн країни. Спостерігайте і повторюйте дії ваших господарів.*

– *Не можна вимагати, щоб все було, як у вас вдома: їжа, обслуговування тощо.*

– *Імена слід запам'ятовувати. Якщо ім'я важке, доречно буде потренуватися в його вимові. Майте на увазі, що імена можуть вказувати на соціальний статус і сімейний стан. По іменах звати людей не слід, якщо вони самі про це не попросять.*

– *Ввічливість скрізь в шані, особливо в Азії.*

– *Манера триматися – це такий же спосіб проявляти пошану до навколишніх людей, як охайний одяг, ввічливе звернення в розмові, тактовність.*

Завдання 2. Які правила Ви б могли додати? Чому? Наведіть приклади того, які наслідки можуть бути від незнання правил крос-культурної ділової взаємодії.

Участь викладачів у науково-методичному семінарі «Крос-культурне спілкування» дозволило сформулювати такі необхідні для крос-культурного спілкування компетенції, як:

– культура поведінки (здатність поводитися доброзичливо, бути толерантним, поважати людську гідність та поведінкові традиції людей інших культур);

– розвиток комунікативної культури (здатність говорити логічно, точно, згідно з традиціями інших партнерів по культурі, задавати питання та відповіді партнерам тощо);

– культура використання мови (здатність користуватися та розуміти невербальні засоби спілкування, правильне використання тону, гнучкість, темп мови, вираження емоцій, вираз обличчя іноземних партнерів) [Тер-Минасова].

Величезний поштовх розвитку крос-культурної компетентності викладачів іноземної дає участь у міжнародних освітніх проєктах та міжнародне стажування. Однією з таких програм є проєкт Європейської комісії TEMPUS (Трансєвропейська програма мобільності для університетських досліджень). Метою цієї програми є вдосконалення системи вищої освіти в країнах-партнерах на основі збалансованої співпраці з навчальними закладами країн, що входять до Європейського Союзу. Основною метою програми є трансєвропейська мобільність у сфері університетської освіти. Керівництво програмою здійснює Генеральний директорат з питань освіти та культури (Брюссель, Бельгія). Технічну підтримку програми забезпечує Департамент TEMPUS-ERASMUS MUNDUS Європейського фонду підготовки кадрів (Турін, Італія).

Програма TEMPUS надає гранти на освітні проєкти трьох типів: спільні європейські проєкти, структурні та додаткові заходи, індивідуальний грант на мобільність. Проєктне фінансування забезпечується грантами, що надаються університетам-учасникам (членам консорціуму) протягом 2 або 3 років.

Проєкт, в якому взяли участь викладачі іноземних мов:

- дозволив викладачам пройти стажування у найпотужніших європейських університетах та отримати значний досвід крос-культурного спілкування;

- сприяв проведенню міжнародних конференцій, семінарів, «круглих столів» за участю іноземних вчених та експертів, що неабияк сприяло формуванню крос-культурної взаємодії.

Досвід, накопичений під час стажування та навчання за кордоном, допоміг підвищити загальний професійний рівень викладачів, розширити їх кругозір, вдосконалити мовні навички та сприяв формуванню крос-культурної компетентності.

Окрім участі у міжнародних проєктах, плідними засобами формування крос-культурної компетентності викладачів були: відвідування лекцій, які проводяться іноземцями, керівництво зарубіжною практикою студентів.

Крім того, викладачі іноземної мови, зокрема англійської, мають можливість транслювати свої крос-культурні знання студентам під час занять, пропонуючи такі вправи:

Task 1. Read the plan of Ukrainian who is going to meet with his Japanese partner. Is his plan successful? Why? (Прочитайте план представника України, який має намір зустрітися з японцем. Чи вважаєте Ви його план успішним? Поясніть свою думку).

Business Plans - Japan

1. I'll show that I'm friendly by using first names. (Я буду називати всіх на ім'я, щоб показати своє дружнє ставлення).

2. I'll say "Hello", "Goodbye" and "Thank you" in Japanese. (Я скажу «Привіт», «До побачення» та «Дякую» японською)

3. I'll expect an answer right away. (Я буду очікувати прямої відповіді)

З метою розуміння особливостей невербальної поведінки студентам слід пропонувати такі завдання:

Task 1. Determine which gestures are typical for America. Your partner will answer without words. Determine which gestures are different from those used in Ukraine.

Yes. / No.

Go away!

Hello / Goodbye.

I don't know. [Амеліна].

Отже, до найбільш ефективних засобів формування крос-культурної компетентності викладачів іноземної мови можна віднести:

- участь у науково-методичних семінарах;
- участь у міжнародних проєктах;
- вивчення досвіду видатних викладачів, пов'язаного з формуванням крос-культурної компетентності;
- самоосвіта.

Таким чином, професійна компетентність викладача іноземної мови має включати не лише лінгвістичні знання та вміння, розуміння характеру спілкування у професійній сфері, але й вимагає від нього бути обізнаним в крос-культурній комунікації.

Висновки. Сьогоднішня висуває нові вимоги до професійної підготовки фахівця з іноземних мов, адже він має бути посередником між власною та іншомовною культурою, а це можливо лише за наявності у викладача іноземної мови сформованої крос-культурної компетентності. Саме ця компетентність допоможе йому виховати нове покоління фахівців з європейською свідомістю, з умінням вести крос-культурний діалог, який не можливий не лише без лінгвістичного, але й без міжкультурного складника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амеліна С. М., Резунова О. С. Англійська мова у міжкультурній комунікації: навчально-методичний посібник: в 2 ч. Запоріжжя, 2011. Ч. I. 144 с.
2. Бакум З. П., Костюк С. С., Пальчикова О. О., Ранюк О. П. Вправи для формування крос-культурної компетентності майбутніх учителів польської мови. *Українська мова і література в школах України*. 2020. № 6. С. 3–6 [in Ukrainian].
3. Горлач В. В. Місце і роль кроскультурної компетентності в професійній діяльності фахівця з туризму. *Хуманитарні Балканські дослідження*, 2018. № 1. С. 37–39.
4. Мацумото Д. Психология и культура. 1-е издание. Санкт-Петербург : Питер: 2003. 720 с.
5. Жукова Т. В. Проблемы кроскультурной коммуникации студенческой молодежи : автореф. дис. ... к. соц. н. Москва : МГУ, 2009. 19 с.
6. Тер-Минасова Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : Слово/Slovo, 2000. 624 с.
7. Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005) Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, No 29. pp. 137–163
8. Knapp K., Knapp-Potthoff A. (1990) Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung*. No 1. pp. 83.

REFERENSSES

1. Amelina S.M., Rezunova O.S. (2011). *Anhliiska mova u mizhkulturnii komunikatsii: navchalno-metodychnyi posibnyk* [English in intercultural communication: textbook] [in Ukrainian].
2. Bakum Z. P., Kostyuk S. S., Palchykova O. O., Raniuk O. P. (2020). Vpravy dlia formuvannia kros-kulturnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv polskoi movy [Exercises for the formation of cross-cultural competence of future teachers of the Polish language]. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy*. No 6. pp. 3–6 [in Ukrainian].
3. Horlach V. V. (2018). Mistse i rol kroskulturnoi kompetentnosti v profesiinii diialnosti fakhivtsia z turyzmu [The place and role of cross-cultural competence in the professional activity of a tourism specialist]. *Khumanytarny Balkansky yzsledvanyia*. No 1. pp. 37–39 [in Ukrainian].
4. Macumoto D. (2003). *Psihologiya i kul'tura* [Psychology and culture]. Sankt-Peterburg: Piter. [in Russian].
5. Zhukova T. V. (2009) *Problemy krosskul'turnoj komunikacii studencheskoj molodezhi* [Problems of cross-cultural communication of student youth] : avtoref. dis. ... k. soc. n. M. : MGU [in Russian].
6. Тер-Минасова Г. (2000). *Ter-Minasova G. (2000). Yazyk i mezhkul'turnaya komunikaciya* [Language and intercultural communication]. M. : Slovo [in Russian].
7. Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005) Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, No 29. pp. 137-163
8. Knapp K., Knapp-Potthoff A. (1990) Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung*. No 1. pp. 83.

O. S. REZUNOVA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philology,
Dnipro State University of Agriculture and Economics,
Dnipro, Ukraine
E-mail: rizzolena2@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3315-0294>*

V. V. REZUNOVA

*Lecturer at the Department of the Language Training,
Dnipro State Medical University,
Dnipro, Ukraine
E-mail: valeriyarez@i.ua
<https://orcid.org/0000-0002-2492-2101>*

FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AS AN EFFECTIVE MEANS OF IMPROVING THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

Professional communication requires the ability to establish and develop new business contacts, choose an appropriate behavioral scenario and involves not only language acquisition, but also the ability to perceive the social and cultural

context of communicators. According to the new philosophy of education, the main mediators of cultural experience related to the communication of different nationalities are foreign language teachers.

The article interprets the concept of “cross-cultural competence” and reveals the need for the formation of this competence for foreign language teachers as an effective means of improving their professional competence. According to research, the criteria for cross-cultural competence are: cross-cultural awareness (a set of knowledge of cultural artifacts, patterns of behavior, understanding the need and compliance with scenarios of behavior of native or other culture or subculture); cultural identity (the result of cultural identification, correlation and identification with cultural norms and patterns of behavior); normative identity (knowledge, understanding and acceptance of social norms).

The authors describe the forms and methods of forming cross-cultural competence of foreign language teachers, including: participation in international projects and foreign internships, study of advanced pedagogical experience related to the formation of cross-cultural competence, scientific and methodological activities in cooperation with foreign colleagues (participation in international conferences, round tables, etc.); self-education. In addition, the article provides examples of exercises that can be used to form cross-cultural competence of foreign language teachers and students.

Thus, a foreign language teacher with developed cross-cultural competence will be able to educate a new generation of professionals with European consciousness, with the ability to conduct cross-cultural dialogue, which is not possible not only without linguistic but also intercultural component.

Key words: foreign language teacher, cross-cultural competence, international projects, language courses, scientific and methodical activity.

УДК 811.161

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.16>**Л. В. РУСКУЛІС***доктор педагогічних наук, доцент,**завідувач кафедри української мови і літератури,**Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського,**м. Миколаїв, Україна**Електронна пошта: ruskulis_lilya@ukr.net**<http://orcid.org/0000-0003-2293-5715>***ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

У статті наголошено, що прерогативна мета сучасної освіти – це формування компетентного учня, який на високому рівні оволодів усіма мовними рівнями та вільно послуговується засобами української мови в усіх видах мовленнєвої діяльності; підкреслено, що граматичний рівень закладає основи для розуміння мови як цілісної системи; з'ясовано тісний взаємозв'язок граматики з фонетикою та лексикою української мови й проаналізовано чинну програму з української мови з метою визначення інформаційного обсягу, що засвоюють учні; простудійовано поняття «граматична компетентність» й визначено, що це рівень оволодіння граматичною системою мови (морфемна будова слів; види морфем, способи словотвору; морфологічна й синтаксична структура української мови); оперування термінологічним апаратом; системне оволодіння граматичними поняттями й засобами вираження граматичних категорій на основі ґрунтовних знань із усіх рівнів української мови; «чуття» граматичної форми; вміння використовувати здобуті граматичні знання в процесі мовленнєвої діяльності; потрактовано системотвірні компоненти граматичної компетентності (мотиваційний, гностичний та особистісний; досліджено домінуючі складники граматичної компетентності (граматичні навички, граматичні знання й граматична усвідомленість) та визначено, що граматичні навички – це автоматизоване оперування граматичними явищами; граматичні знання – це оволодіння граматичними правилами в межах чинної програми та практичне застосування їх, а граматичне усвідомлення – це осмислення граматичних категорій, що засвоюються в шкільному курсі мови; висвітлено етапи формування граматичних понять: аналіз мовного матеріалу з метою виокремлення домінуючих ознак поняття; узагальнення магістральних ознак граматичного поняття, встановлення між ними зв'язків та засвоєння терміна; уточнення ознак поняття; конкретизація поняття в процесі виконання вправ (практичний аспект); розмежовано репродуктивні та рецептивні граматичні навички та з'ясовано етапи формування їх; наголошено, що глибоке засвоєння граматичного рівня української мови неможливе без активної мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: граматики, граматична компетентність, морфологічна й синтаксична субкомпетентність, граматичні навички, граматичні поняття.

Постановка проблеми. Вектори сучасної освіти спрямовані на формування компетентного учня, який на належному рівні оволодів усіма мовними рівнями, вільно послуговується засобами української мови в усіх видах мовленнєвої діяльності. Саме засвоєння граматики закладає підґрунтя для усвідомлення цілісності мови, її системності, специфіки лексико-граматичних класів частин мови, їхніх розрізняювальних ознак й розуміння особливостей синтаксичної будови мови, бо, як наголошує Н. Сокаль, «лексико-граматичний підхід до слова, навіть на елементарному рівні початкової школи, вже впорядковує уявлення учнів про слово. Адже єдність узагальненого значення, спільність граматичних категорій і синтаксичних функцій дозволяє систематизувати слова, поділивши їх на різні частини мови» [Сокаль М.].

Граматики охоплює знання учнів ЗЗСО з фонетики та лексики, отримані в 5–6 класах. Здобувачі освіти усвідомлюють, що звуки й слова – це не той елемент у мові, за допомогою якого уможливується обмін і передавання інформації. Слово, його форма «визначається обов'язковими правилами, закономірностями видозміни їх внутрішньої структури і сполучуваності у межах комунікативних одиниць – різнотипних речень» [Вихованець Городенська Грищенко : 32], що й репрезентує граматичний рівень української мови. Погоджуємося з міркуванням М. Кочергана про те, що «оскільки граматики має узагальнюючий характер, то в ній найяскравіше виявляються найбільш суттєві риси структури мови» [Кочерган : 263]. Аналіз наукової літератури переконує, що осно-

вне завдання граматки – організація й надання форми словам, пов'язуючи їх у словосполучення й речення відповідно до норм української мови. Засвоєння законів граматики й оволодіння граматичними правилами дозволяє вільно й правильно висловлювати власні думки, доречно використовувати мовні засоби згідно з ситуацією мовлення. Граматичні засоби демонструють спосіб мислення, світосприйняття й відтворення думки, а отже, як наголошують автори «Методики навчання української мови в середніх освітніх закладах», саме «граматика традиційно посіла центральне місце у шкільному курсі рідної мови, а матеріал мовної змістової лінії програми спрямований на засвоєння функцій граматичних одиниць як важливої передумови формування практичних умінь та навичок учнів у різних видах мовленнєвої діяльності» [Методика : 197].

Аналіз попередніх досліджень. Студіювання граматичної будови мови всебічно висвітлено в працях В. Бабайцевої, О. Бондарко, Б. Головіна, О. Есперсена, О. Пешковського, Ф. Фортунатова, О. Шахматова, Д. Штелінга, Л. Щерби, Р. Якобсона та інших. У вітчизняній науці дослідження цієї проблеми репрезентовано в працях О. Безпояско, І. Білодіда, І. Вихованця, К. Городенської, В. Горпинича, А. Грищенко, М. Жовтобрюха, А. Загнітка, М. Калька, І. Кучеренка, М. Плющ, І. Погрібного, В. Русанівського та інших, де потрактовано погляди на граматику як систему морфологічних категорій і форм слів різних частин мови, синтаксичних категорій, словосполучень і речень та способи словотворення; з'ясовано, що граматика тісно об'єднує морфеміку, словотвір, морфологію, синтаксис, що становлять підсистеми або рівні граматичної її будови; витлумачено поняття «граматичне значення», «граматична форма слова», «граматична категорія».

Роль граматики в шкільному курсі мови розкрито в пошуках О. Біляєва, О. Горошкіної, Н. Дикої, С. Карамана, В. Мельничайка, С. Омельчука, М. Пентилюк, М. Плющ, О. Теучова, М. Шкільника та інших, дослідження яких присвячені визначенню домінантних підходів, принципів, закономірностей, методів та прийомів навчання граматики.

Мета статті – окреслити лінгводидактичне поняття «граматична компетентність», охарак-

теризувати її системотвірні компоненти, домінантні складники, етапи формування граматичних понять та різновиди граматичних навичок учнів ЗЗСО.

Виклад основного матеріалу. Аналіз лінгводидактичної літератури переконує нас, що проблема формування граматичної компетентності школярів є актуальною. Так, І. Кушнір визначає її як «важливий складник комунікативної компетентності учнів основної школи; комплекс знань про граматичні одиниці, засоби вираження граматичних категорій та граматичних значень; умінь і навичок будувати ефективну мовленнєву поведінку з урахуванням особливостей функціонування граматичних одиниць у текстах різної жанровостильової належності, комунікативного досвіду використання їх в усному й писемному мовленні; сформованих цінностей, що виявляються передусім в усвідомленні учнями ролі мови в розвитку особистості» [Кушнір : 7–8]. Нам імпує думка Ф. Бацевича, який потрактує її як «уміння мовця будувати ефективну мовленнєву поведінку, яка відповідає нормам соціальної взаємодії, притаманним конкретній культурі; вміння учасників спілкування володіти комунікативними стратегіями, правилами спілкування й передбачає органічну єдність мовної, мовленнєвої, прагматичної та предметної компетенцій» [Бацевич : 228]. Погоджуємося й із розвідками І. Тригуб, що це «здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань і граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та граматичної усвідомленості [Тригуб : 75]. Звертаємося також і до студіювань О. Вовк, де з'ясовано, що граматична компетентність – це оволодіння граматичними засобами мови й уміння використання їх, правильність уживання граматичних форм відповідно до законів граматики, розуміння й висловлювання значення, вибудовування й розпізнавання фраз [Вовк О. : 3]. Дослідження дають можливість обґрунтувати таке розуміння граматичної компетентності – рівень оволодіння граматичною системою мови (морфемна будова слів; види морфем, способи словотвору; морфологічна й синтаксична структура української мови); оперування термінологічним апаратом;

системне оволодіння граматичними поняттями й засобами вираження граматичних категорій на основі ґрунтовних знань із усіх рівнів української мови; «чуття» граматичної форми; вміння використовувати здобуті граматичні знання в процесі мовленнєвої діяльності. Складниками граматичної компетентності є морфологічна та синтаксична субкомпетенції.

Т. Горохова окреслює системотвірні компоненти граматичної компетентності, до яких уналежнює: а) *мотиваційний*, бо саме від потреб і мотивів залежить рівень засвоєння знань, прагнення до самовдосконалення й саморозвитку, стремління засвоїти морфологічні особливості та синтаксичну структуру мови й правильне застосування граматичних правил у мовленнєвій діяльності; б) *гностичний* репрезентує основоположну роль теоретичних знань у процесі розвитку особистості й пов'язаний із такими вміннями та навичками: репродуктивні (з'ясування механізмів функціонування граматичного рівня мови на основі правил; визначення функційного призначення самостійних і службових частин мови; розуміння предмету синтаксису та характеристика типів синтаксичних зв'язків, синтаксична особливість словосполучення й речення тощо), аналітичні (конкретизувати абстрактну суть домінуючих понять, досліджувати лінгвістичну природу граматичного значення, граматичного способу, граматичної категорії, аналізувати принципи виокремлення частин мови та характеризувати їх, здійснювати повний морфологічний аналіз частин мови; визначати й описувати синтаксичні одиниці різних рівнів, виконувати повний синтаксичний аналіз словосполучення та речення; визначати головні та другорядні члени речення, графічно зображати синтаксичні конструкції; характеризувати текст як лінгвістичну й комунікативну одиницю тощо); рецептивні (сприймання комунікативних одиниць відповідно до граматичних правил); продуктивні (дотримання правописних норм; правил побудови речень відповідно до стилю та жанру мовлення, інтонування речень, розстановка розділових знаків); прогностичні (прогнозування правильно граматично оформлених конструкцій); в) *особистісний* є поштовхом до усвідомлення потреби засвоювати граматичні особливості української мови й характеризується здатністю до осмислення граматичних явищ на

основі аналізу, синтезу, індукції, дедукції, узагальнення, систематизації тощо. [Горохова]. Дослідження переконують, що всі компоненти тісно пов'язані між собою. Лише від змотивованого й усвідомленого розуміння потреби засвоювати граматичні норми української мови, щоденної кропіткої праці з вивчення теоретичних положень та вироблення практичних навичок залежить рівень сформованості граматичної компетентності учнів.

Нам імпонує думка І. Тригуб про те, що домінуючими складниками граматичної компетентності є: граматичні навички, граматичні знання й граматична усвідомленість [Тригуб : 75]. Граматичні навички – це автоматизоване оперування граматичними явищами. Граматичні знання – це оволодіння граматичними правилами в межах чинної програми та практичне застосування їх. Граматичне усвідомлення – це осмислення граматичних категорій, що засвоюються в шкільному курсі мови.

Аналіз чинної програми з української мови репрезентує систему необхідних граматичних понять, що є основою систематичного знання, де граматичні поняття – це «лінгвістичні концепти як навчальні одиниці, що характеризують граматичну систему української мови» [Омельчук : 119]. У шкільному курсі української мови учні вивчають розділ «Словотвір. Орфографія», з'ясовуючи питання: змінювання й творення слів, твірне слово, основні способи словотворення (префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний, безафіксний, складання основ, абревіатура, перехід з однієї частини мови в іншу); словотвірний ланцюжок, словотвірний розбір слова; зміни приголосних у процесі творення слів; складні слова, їх правопис; складноскорочені слова, їх правопис. У процесі вивчення морфології учні повторюють вивчене в початковій школі про самостійні частини мови; усвідомлюють поняття «граматична помилка» та умовне позначення її. Основою для засвоєння синтаксису є отримані раніше знання, що передбачають розгляд питань про словосполучення, його будову й види, засоби вираження головного слова; види речень, граматичну помилку та її умовне позначення [Українська мова]. Такі знання закладають основи формування граматичної компетентності. Слід наголосити також, що формування

граматичної компетентності слід здійснювати в системі, тісному зв'язку з фонетикою, орфографією, лексикою.

У науковій літературі виокремлено чотири етапи формування граматичних понять: аналіз мовного матеріалу з метою виокремлення домінантних ознак поняття; узагальнення магістральних ознак граматичного поняття, встановлення між ними зв'язків та засвоєння терміна; уточнення ознак поняття; конкретизація поняття в процесі виконання вправ (практичний аспект) [Цоуфал : 159]. Заслуговують на увагу рекомендації Н. Дикої про послідовність опрацювання граматичних понять за допомогою пошукової роботи демонстрування різних мовних явищ, що забезпечує розпізнавання нового мовного явища з низки вивчених раніше; спостереження й аналіз лінгвістичного матеріалу з метою виокремлення домінантних ознак поняття; порівняння мовних явищ; абстрагування їх у певних термінах; узагальнення поняття [Дика : 92–93].

Грамматичні навички в науковій літературі розподілено на репродуктивні та рецептивні. Сформованість репродуктивної навички – вміння висловлювати власні думки в усному та писемному мовленні. Для здійснення комунікативного наміру необхідним є вибір граматичної структури відповідно до ситуації мовлення та оформлення її відповідно до норм (морфологічних та синтаксичних) української мови, що відбувається паралельно. Магістральними ознаками граматичної навички є її автоматизованість, стійкість та гнучкість. Формування рецептивної навички уможливорює функціонування вміння розуміти співрозмовника в усному та писемному мовленні й полягає в прийнятті звукового чи графічного образу граматичної структури [Попельнух].

Н. Скляренко окреслює три етапи формування репродуктивних і рецептивних граматичних навичок [Скляренко : 5–9], що ми продемонструємо в таблиці.

Цікавою, на нашу думку, є міркування науковців про те, що «умова формування граматичної навички – достатня кількість лексичних одиниць, на які поширюється граматичне правило», оскільки для автоматизації навички необхідним є на різноманітному лексичному матеріалі багаторазове повторення однієї й тієї ж дії [Зозуля, Поздрань, Франчук]. Дослідники пропонують виокремлення стадій формування граматичних навичок: сприйняття типової структури (спостереження, аналіз); імітація; підстановка; трансформація; репродукція; комбінування. Такі етапи визначають урахування певних підходів, закономірностей, принципів та методів і прийомів навчання, виокреслюють систему завдань та вправ для формування граматичної компетентності учнів.

У процесі формування граматичної компетентності учні оволодівають такими граматичними знаннями: граматичні елементи (морфеми, основа та афікси, слова тощо), категорії (число, відмінок, рід, конкретне / абстрактне, перехідне / неперехідне, видо-часові форми, активні / пасивні, класи (відмінювання дієслів, відмінювання іменників, прикметників тощо), синтаксичні структури (прогнозування синтаксичної схеми висловлювання; пов'язування речень на рівні надфразових єдностей); узагальнення граматичних понять. Однак слід наголосити й на тому, що глибоке засвоєння граматичного рівня української мови неможливе без активної мовленнєвої діяльності – розуміння й висловлення думки, оформленої за допомогою засобів мови.

Таблиця

Етапи формування граматичних навичок

Етапи формування граматичних навичок	I етап	II етап	III етап
Репродуктивні навички	Ознайомлення з новою граматичною структурою на рівні фразової єдності	Автоматизація мовних дій на рівні фрази	Автоматизація мовних дій із вивченою граматичною структурою
Рецептивні навички	Сприймання граматичних явищ у контексті (формальні ознаки)	Розпізнавання й диференціювання нових граматичних сигналів; прогнозування синтаксичних структур	Операції I та II етапів, що виконуються в контекстах, у яких граматичні структури використовуються з засвоєними раніше

Висновки. Проведене дослідження уможливило довести магістральну роль граматики в шкільному курсі української мови, який спрямований на вивчення основних функцій граматичних одиниць як важливої передумови формування практичних навичок здобувачів освіти. Засвоєння граматики – це формування граматичних умінь та навичок (репродуктивні та рецептивні), що відбувається в декілька етапів, кожен

із яких вимагає від учителя вибору специфічних методів і прийомів навчання. Навчити учнів граматично правильно будувати власні висловлювання, розуміти висловлювання оточуючих, формувати їхню граматичну компетентність.

У перспективі плануємо дослідження лінгвістичних основ граматики та розробку методичної системи формування граматичної компетентності учнів ЗЗСО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генеології : навч. посіб. Київ : Видавничий центр «Академія», 2006. 248 с.
2. Вихованець І. Р., Городенська К. Г., Грищенко А. П. Граматика української мови. Київ : Рад. школа, 1982. 208 с.
3. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетентності у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 276 с.
4. Горохова Т. Граматична компетентність як складова професіограми студента-філолога. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1082/1/T_Gorohova_DMU_3_GI.pdf.
5. Дика Н. Лінгводидактичні особливості засвоєння граматичних понять учнями 8-9 класів. *Освітологічний дискурс*, 2015. № 3 (11). С. 90–101.
6. Зозуля І., Поздрань Ю., Франчук Н. Роль граматики в практичному оволодінні українською мовою як іноземною. *Dynamics of the development of world science. Abstracts of the 6th International scientific and practical conference*. Perfect Publishing. Vancouver, Canada. 2020. Pp. 21–27. URL: <http://sci-conf.com.ua>.
7. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підруч. 3-тє вид., стереотип. Київ : ВЦ «Академія». 2014. 304 с. (Серія «Альма-матер»).
8. Кушнір Т. Формування граматичної компетентності учнів 8 – 9 класів у процесі вивчення синтаксису : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 294 с.
9. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підруч. для студ. філологічних факультетів України / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.
10. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : монографія. Київ : Генеза, 2014. 368 с.
11. Попельнух Д.. Формування граматичних навичок у студентів. URL: <http://www.repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/16768/1/Popelnukh.pdf>.
12. Скляренко Н. Як навчати сьогодні іноземних мов (концепція). *Іноземні мови*. 1995. № 1. С. 5–9.
13. Сокаль М. Про методичні орієнтири в опрацюванні граматичного матеріалу. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/2284>.
14. Тригуб І. П. Формування граматичної компетентності у студентів немовних спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення англійської мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2014. № 10. Т. 2. С. 74–75.
15. Українська мова 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
16. Цоуфал Л. С. Лінгводидактичні засади навчання морфології в загальноосвітній школі *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. Філологічні студії*. 2010. Вип. 4. С. 155–162.

REFERENCES

1. Batsevych, F. S. (2006). *Vstup do lnhvistychnoi henolohii* [Introduction to linguistic genealogy]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr "Akademiia" [in Ukrainian].
2. Vykhovanets, I. R., Horodenska, K. H., & Hryshchenko, A. P. (1982). *Hramatyka ukrainskoi movy* [Grammar of the Ukrainian language]. Kyiv: Rad. Shkola [in Ukrainian].
3. Vovk, O. I. (2008). *Formuvannia anhlomovnoi hramatychnoi kompetentsii u maibutnix uchyteliv v umovakh intensyvnoho navchannia* [Future Teachers' English Grammar Competence Development in the Intensive Teaching]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
4. Horokhova, T. *Hramatychna kompetentsiia yak skladova profesiohramy studenta-filoloha* [Grammatical competence as a component of the professional profile of a student-philologist]. Retrieved from https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1082/1/T_Gorohova_DMU_3_GI.pdf. [in Ukrainian].
5. Dyka, N. (2015). *Linhvodydaktychni osoblyvosti zasvoiennia hramatychnykh poniat uchniamy 8–9 klasiv* [Linguodidactic features of mastering grammatical terms by students of 8–9 forms]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 3 (11), 90-101 [in Ukrainian].

6. Zozulia, I., Pozdran, Yu., & Franchuk, N. (2020). Rol hramatyky v praktychnomu ovolodinni ukrainskoiu movoiu yak inozemnoi [The role of grammar in the practical mastery of the Ukrainian language as a foreign language]. *Dynamics of the development of world science: abstracts of the 6th International scientific and practical conference*. Perfect Publishing, Vancouver, Canada. Retrieved from <http://sci-conf.com.ua>. [in Ukrainian].
7. Kocherhan, M. P. (2014). *Vstup do movoznavstva* [Introduction to Linguistics]. Kyiv: VTs "Akademiia" [in Ukrainian].
8. Kushnir, T. (2016). *Formuvannia hramatychnoi kompetentnosti uchniv 8–9 klasiv u protsesi vyvchennia syntaksysu* [Formation of pupils' grammatical competence of 8–9 forms in the process of studying syntax]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
9. Pentyliuk, M. I. (Ed.). (2004). *Metodyka navchannia ukrainskoi movy v serednikh osvitykh zakladakh* [Methods of teaching the Ukrainian language in secondary schools]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
10. Omelchuk, S. (2014). *Navchannia morfolohii ukrainskoi movy na zasadakh doslidnytskoho pidkhodu: teoriia i praktyka* [Teaching the morphology of the Ukrainian language on the basis of a research approach: theory and practice]. Kyiv: Heneza [in Ukrainian].
11. Popelnukh, D. *Formuvannia hramatychnykh navychok u studentiv* [Formation of students' grammar skills]. Retrieved from <http://www.repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/16768/1/Popelnukh.pdf> [in Ukrainian].
12. Skliarenko, N. (1995). Yak navchaty sohodni inozemnykh mov (kontseptsii) [How to teach foreign languages today (concept)]. *Inozemni movy*, 1, 5-9 [in Ukrainian].
13. Sokal, M. Pro metodychni oriientyry v opratsiuvanni hramatychnoho materialu [About methodological guidelines in processing of grammatical material]. Retrieved from <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/2284> [in Ukrainian].
14. Tryhub, I. P. (2014). Formuvannia hramatychnoi kompetentsii u studentiv nemovnykh spetsialnosti VNZ u protsesi vyvchennia anliiskoi movy [Formation of students' grammatical competence of non-language majors of the university in the process of learning English]. *Naukovyi visnyk Midnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia*, 10 (2), 74–75 [in Ukrainian].
15. *Ukrainska mova 5-9 klasy. Prohrama dlia zahalnoosvitykh navchalnykh zakladiv* [Ukrainian language for 5-9 forms. The syllabus for secondary schools]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> [in Ukrainian].
16. Tsoufal, L. S. (2011). Lihvodiydaktychni zasady navchannia morfolohii v zahalnoosvitnii shkoli [Linguodidactic principles of teaching morphology in secondary school]. *Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Filolohichni studii*, 4, 155-162 [in Ukrainian].

L. V. RUSKULIS

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Ukrainian Language and Literature,
V. O. Sukhomlinsky Mykolaiv National University,
Mykolaiv, Ukraine
E-mail: ruskulis_lilya@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-2293-5715>*

FORMATION OF GRAMMATICAL COMPETENCE OF PUPILS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS: THEORETICAL ASPECT

The article emphasizes that the prerogative goal of modern education is to form a competent pupil who has mastered all language levels at a high level and freely uses means of the Ukrainian language in all types of speech activities. It is underlined that the grammatical level lays the foundations for understanding language as a holistic system. The close connection of grammar with phonetics and vocabulary of the Ukrainian language has been clarified. The current Ukrainian language program has been analysed in order to determine the amount of information that pupils learn. The concept of "grammatical competence" has been studied and it has been determined as the level of mastering the grammatical system of language (morpheme word structure, types of morphemes, word formation methods, morphological and syntactic structure of the Ukrainian language), operation of terminological apparatus, systematic mastering of grammatical concepts and means of expression of grammatical categories on the basis of fundamental knowledge from all levels of the Ukrainian language, "sense" of grammatical form, ability to use the acquired grammatical knowledge in the process of speech activity. System-forming components of grammatical competence (motivational, gnostical and personal) have

been interpreted. The dominant components of grammatical competence (grammatical skills, grammatical knowledge and grammatical awareness) have been investigated. It is determined that grammatical skills are automated operation of grammatical phenomena; grammatical knowledge is the mastery of grammatical rules within the current program and their practical application, and grammatical awareness is the understanding of grammatical categories that are learned in the school language course. The stages of formation of grammatical concepts have been represented: the analysis of language material for the purpose of allocation of dominant signs of a concept; generalization of the main features of the grammatical concept, establishing links between them and mastering the term; clarification of features of the concept; concretization of the concept in the process of performing exercises (practical aspect). Reproductive and receptive grammatical skills have been distinguished and the stages of their formation have been clarified. It is emphasized that deep mastering of the grammatical level of the Ukrainian language is impossible without active speech activity.

Key words: grammar, grammatical competence, morphological and syntactic sub-competence, grammatical skills, grammatical concepts.

УДК 37.015

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.17>

О. М. СЕМЕНОГ

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови і літератури,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна*

Електронна пошта: olenasemenog@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8697-8602>

О. А. ПОПОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри слов'янської філології та журналістики,
Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського,
м. Київ, Україна*

Електронна пошта: popova.olena@tnu.edu.ua; popova.sevastopol@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2858-5728>

О. І. КОНДРИЦЬКА

*кандидат педагогічних наук,
викладач програм раннього розвитку та освіти,
Манчестерський центр освіти дорослих,
м. Манчестер, Великобританія*

Електронна пошта: O.Kondrytska@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-9328-6057>

ТРАНСВЕРСАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИМІРАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ВИКЛАДАЧ І ЗДОБУВАЧ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті на основі аналізу, узагальнення українських та зарубіжних наукових публікацій аналітичного характеру, термінологічного аналізу окреслено деякі аспекти поняття «трансверсальні компетентності», узагальнено міжнародний досвід щодо сутності, складників трансверсальних компетентностей, що становить теоретичне підґрунтя партнерської взаємодії викладача і здобувача вищої освіти і значною мірою впливають на успішність професійної діяльності фахівця.

Проведений аналіз наукових напрацювань та освітнього досвіду дає підстави припускати, що єдиного підходу до визначення поняття «трансверсальні компетентності» на тепер не вироблено. У міжнародних документах трансверсальні навички / компетенції визначають як необхідні для ефективної адаптації до різних життєвих контекстів, які фахівець зможе застосувати в різних професійних та соціальних середовищах. Дослідники загалом окреслюють поняття «трансверсальні компетентності» як групу компетентностей, що забезпечують перенесення набутих знань, навичок і метакогнітивних здібностей особистості на вирішення ситуацій реального життя та різноманітних професійних ситуацій і сприяють самореалізації особистості у житті і професії.

Визначаючи групи трансверсальних компетентностей майбутніх фахівців та викладачів вищої школи, керуюмось документами ЮНЕСКО та професійним стандартом «Викладачі закладів вищої освіти», з-поміж яких такі, як володіння навичками критичного мислення, комунікативними навичками, здатністю проявляти емпатію, до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, особистісного і професійного розвитку; креативність; діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність проявляти толерантність.

Практична значущість передбачає можливість використовувати матеріал статті для подальших досліджень в сфері підвищення якості підготовки викладачів вищої школи, модернізації обов'язкових освітніх програм і програм підвищення кваліфікації в галузі управління вузами й методики викладання, а також для вдосконалення атестації викладачів вищої школи.

Ключові слова: трансверсальні компетентності, вища освіта, науково-педагогічні працівники, здобувачі освіти, універсальні компетентності, м'які навички.

Постановка проблеми. Ключовими вимогами майже до кожної вакантної позиції на сучасному ринку праці, як зазначає Мартин Йате (Martin Yate) на сторінках Форбс, є такі навички, як спілкування, багатозадачність (організація та розподіл часу), робота в команді, креативність, критичне мислення, лідерство [Yate]. Ці ключові навички фахівці називають як життєві, м'які, соціально-емоційні, універсальні, трансверсальні навички, універсальні, трансверсальні компетентності, що впливають на успішність професійної діяльності фахівця.

Дослідження Wonderlic, проведені у США із залученням понад 750 представників працедавців різних галузей промисловості (тобто 97% опитаних), підтверджують: м'які навички значною мірою впливають на якість здійснюваної діяльності, однак лише 31% працедавців у США, за дослідженням Wonderlic, задовольняє наявний рівень [Opperman]. За даними опитування студентів-випускників курсів Асистент Вчителя (Teaching Assistant), що наводить Аманда Оперман (Amanda Opperman), 61,5% учасників зазначили, що після отримання кваліфікації відчувають себе підготовленими до професійної діяльності, натомість основною перешкодою до успішного працевлаштування вважають брак досвіду роботи в освітніх закладах і недостатньо сформовані загальні / гнучкі навички.

Такий суспільний запит та вимоги ринку праці актуалізують якісні зміни в освітніх програмах, у професійній підготовці майбутніх фахівців, зумовлюють як формування трансверсальних компетентностей у здобувачів вищої освіти, так і володіння ефективними інструментами розвитку трансверсальних компетентностей, власне, й викладачами вищої школи. Пандемія останніх років загострила потребу володіння викладачами здатністю швидко адаптуватися, приймати рішення в ситуації високого ступеня невизначеності, створювати оптимальні умови для розвитку й саморозвитку у студентів критичного мислення, інфомедійної грамотності, емоційного інтелекту, міжособистісної комунікації і взаємодії, що є важливим для партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Аналіз попередніх досліджень. Як показує проведений аналіз монографічних джерел, освітні установи більшості країн світу загалом приділяють обмежену увагу формуванню

й розвитку трансверсальних (універсальних) компетентностей і зосереджуються на розвитку насамперед професійних навичок, що проявляється у відсутності загального системного підходу до цілеспрямованого розвитку таких навичок у майбутніх фахівців [Четверта]; [Balcar].

Потребу вивчення сутності трансверсальних (універсальних) компетентностей та специфіки їх формування у здобувачів вищої освіти, володіння трансверсальними компетентностями викладачами ЗВО, «щоб задовольнити запити ринку праці й розвинути потребу навчання впродовж життя», підтверджує вивчення нами наукових розвідок закордонних та українських учених.

І. Калеро Лопес та Б. Родрігес-Лопес проводили дослідження у трьох міжнародних базах даних: EBook Education Collection (EBSCO), Інформаційному центрі освітніх ресурсів (ERIC) та Web of Science (WOS) і дійшли висновку, що упродовж 2010–2019 рр. фаховий інтерес до вивчення специфіки розвитку трансверсальних компетенцій / компетентностей у фахівців поступово зростає: у Європі опубліковано 15 робіт (44,12%), в Азії – 8 (23,53%), в Африці – 3 (8,82%), у Північній Америці – 2 праці (5,88%) [Calero].

У закладах вищої освіти та установах країн Європи, як показує аналіз наукових напрацювань, розробляється низка інноваційних проєктів. Так, проєкт VISKA (Visible Skills of Adults Project Lead: Skills Norway), розроблений представниками Норвегії у 2018 р., має на меті сформувати трансверсальні навички мігрантів [Criteria].

Науково-дослідний проєкт DEVELOP (Developing Careers through Social Networks and Transversal Competencies), що фінансується Європейською Комісією в рамках Програми «Горизонт 2020» (Угода про грант № 688127), спрямований на створення нових технологій для сприяння розвитку кар'єри фахівців [Schwertel].

Європейський проєкт SOCCES («Компетенції SOCial, підприємництво та почуття ініціативи – рамки розвитку та оцінки») спрямований на формування та оцінки таких важливих трансверсальних компетентностей, як ініціатива й підприємництво, а також соціальні компетенції [SOCCES]. Партнерами проєкту є Університет Ковентрі, Великобританія; Університет Болоньї, Італія; Університет Велико-Тирново, Болгарія; Університет Монпельє, Франція; Уні-

верситет прикладних наук Лореї, Фінляндія та Університет прикладних наук NHTV, Нідерланди спільно з європейською компанією-консультантом із забезпечення якості [Jenkins].

В Україні наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.03.2021 № 610 затверджено професійний стандарт групи професій «Викладачі закладів вищої освіти». У документі визначено загальні компетентності, зокрема такі, як володіння навичками критичного мислення, комунікативними навичками, здатністю проявляти емпатію, до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, особистісного і професійного розвитку; здатність генерувати нові ідеї (креативність); діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність проявляти толерантність та повагу до культурної різноманітності. [Професійний]. Означений перелік знаходить відображення у наукових працях, зокрема українських дослідниць Т. Борової, М. Вєдь, щодо сутності поняття «трансверсальні компетентності», різних підходів до їх класифікацій [Борова]. Відповідно до Концепції «Нова українська школа» актуалізується і партнерська взаємодія між учасниками освітнього процесу, що сприяє формуванню трансверсальних компетентностей здобувачів.

Водночас, як показує аналіз теоретичних джерел, нормативних документів та освітньої практики, натеper питання сутності поняття трансверсальних компетентностей, їх структури для характеристики рівня володіння ними як здобувачами, так і викладачами вищої школи у контексті партнерської взаємодії залишаються відкритим і потребують наукового пошуку.

Мета статті. У межах статті окреслимо окремі аспекти поняття «трансверсальні компетентності», узагальнимо напрацювання міжнародного досвіду щодо сутності, складників трансверсальних компетентностей, які становлять теоретичне підґрунтя партнерської взаємодії викладача і здобувача вищої освіти і значною мірою впливають на успішність професійної діяльності фахівця.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення українських та зарубіжних наукових публікацій аналітичного характеру, термінологічний аналіз для уточнення сутності і структури трансверсальних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Термін «трансверсальність», як зазначає В. Кононова з покликанням на працю Л. Вілкінсон (L. Wilkinson), – це поліфункціональний і «дисциплінарно-специфічний» [Кононова : 35]. Його номінативна функція реалізується за допомогою нового застосування поняття трансверсальності, його ознак і відносин, що загалом характерно для людського пізнання і людської діяльності.

Трансверсальні, універсальні, ключові компетентності, гнучкі, неакадемічні навички – ці поняття заповнили міжнародні документи ЮНЕСКО, Європейської комісії, INEE і слугують платформою для наукових публікацій та дискусій [Bañeres]; [Cinque]. Залежно від контексту трансверсальні компетентності також відомі, як життєві навички, м'які навички, соціально-емоційні навички або навички XXI століття [The Importance]. Ці терміни в документах часто використовують як взаємозамінні.

ЮНІСЕФ у рамках концепції «Глобальна структура трансверсальних навичок» («The Global Framework on Transferable Skills»), в основі якої було покладено звіт ЮНЕСКО «Навчання: його цінності» («Learning: The treasure within») характеризує трансверсальні навички, необхідні для ефективної адаптації до різних життєвих ситуацій, які фахівець зможе застосувати як у професійному, так і соціальному середовищі [Global]. У Глосарії ЮНЕСКО TVETipedia «трансверсальні навички» визначено як здатність працювати з людьми, або неакадемічні навички, навички особистої ефективності. У документах Європейської комісії уживають і терміни універсальні, або «м'які» компетенції, навички, що «не стосуються конкретно певної роботи, задачі, академічної дисципліни або галузі знань, але які можуть бути застосовані в різних ситуаціях й умовах роботи (наприклад, організаційні навички)» [Report]; [Transversal 2015]. Ці навички мають усе більший запит для успішної адаптації до змін і загалом для повноцінного та продуктивного життя.

Т. Оратова наголошує на важливому зв'язку між навичками XXI століття або «життєвими навичками» і трансверсальною компетентністю і зауважує, що термін «трансверсальні навички» широко використовують у науковій літературі під такими назвами: загальні

компетенції (generic competences), стратегічні компетенції (strategic competences), ключові компетенції (core competences) [Оратова].

І. Фрумін, М. Добрякова, К. Баранников, І. Реморенко, опрацьовуючи відмінності у використанні різних термінів для позначення «навичок ХХІ століття» (ключові компетенції, м'які / гнучкі навички, універсальні дії тощо), припускають, що множинність термінів описує універсальні здібності, не обмежені конкретним завданням або ситуацією [Универсальные]. Дослідники пропонують дотримуватися терміна «універсальні компетентності» (key competencies) і зауважують, що цей термін послідовно використовується в європейських стратегічних документах на позначення необхідних кожному фахівцеві для розвитку і самореалізації на ринку праці, соціальної включеності й активної громадянськості [Универсальные].

Узагальнення різних підходів дає підстави припускати, що трансверсальність особистості характеризується здатністю швидко адаптуватися і переходити з однієї сфери діяльності в іншу та відіграє ключову роль у досягненні успіху на ринку праці.

Трансверсальні компетентності фахівці окреслюють як групу компетентностей, що забезпечують «трансфер навчання», тобто перенесення набутих знань, навичок і метакогнітивних здібностей особистості на вирішення ситуацій реального життя та різноманітних професійних ситуацій і сприяють самореалізації у професії, житті та в суспільстві.

Відповідно до доповіді ЮНЕСКО, до груп трансверсальних компетентностей віднесено: критичне та інноваційне мислення, креативність, підприємництво, винахідливість, навички застосування знань, рефлексивне мислення, обґрунтоване прийняття рішень; інтерперсональні навички: презентаційні та комунікаційні навички, лідерство, організаційні навички, робота в команді, співпраця, ініціатива, комунікабельність, колегіальність; інтраперсональні навички: самодисципліна, ентузіазм, наполегливість, мотивація, співпереживання (емпатія), чесність, цілеспрямованість; глобальне громадянство: поінформованість, толерантність, відкритість, повага до різноманітності, міжкультурне розуміння, здатність залагоджу-

вати конфлікти, громадянська участь, повага до навколишнього середовища [Care].

Наведемо результати ще одного міжнародного дослідження “KEYSTART2WORK” у рамках проекту ERASMUS + EU. У результаті аналізу даних анкетування, інтерв'ю, обговорень у фокус-групах тощо було розроблено документ «Каталог трансверсальних компетенцій. Ключ для працевлаштування» (“The Catalogue of Transversal Competences Key for Employability”), в якому подано опис таких складників: міжкультурні навички і глобальна поінформованість; гнучкість і адаптивність; стратегічне і інноваційне мислення; організаційні навички та планування часу; здатність приймати рішення; здатність працювати в команді; емпатія / вміння будувати відносини; здатність вирішувати проблеми; орієнтація на навчання; навички вести переговори; лідерські навички; здатність збирати й обробляти інформацію [Key]. Дослідники Е. Кер (Е. Care), Р. Лоо (R. Luo) зауважують, що кожен групу навичок не варто сприймати як щось саме собою зрозуміле, фіксований і взаємовиключний набір якостей і наголошують на появі нових навичок (медійна та інформаційна грамотність), необхідних для цілісного розвитку особистості [Care].

Дослідники визначають і три універсальні компетентності, які є блоками знань, навичок і установок: компетентність мислення (пізнання), соціальна компетентність (взаємодії з іншими людьми); компетентність взаємодії із собою [Универсальные]. *Компетентність мислення (пізнання) знаходить прояв* у категоріях розуміння, аналізу та інтерпретації завдання, пошуку і виявлення закономірностей і тенденцій в масиві фактів; генерування ідеї, перенесення ідеї в нові контексти; вибору способу вирішення складних завдань, включаючи відкриті завдання з декількома рішеннями. *Компетентність соціальна* (взаємодії з іншими людьми) розглядається як здатність співпрацювати і взаємодіяти, підтримувати відносини в якості лідера і учасника команди; обґрунтовувати свою позицію, поважати інтереси інших, вирішувати конфлікти. *Компетентність взаємодії з собою передбачає здатність* розпізнавати свої емоції і керувати ними, планувати свій час, ставити цілі. Таке бачення структури універсальних компетентностей покликано забез-

печити таку освіту, де учень стає здатним приймати рішення, діяти і вирішувати повсякденні завдання, вчитися самостійно, адаптуючись до нових викликів у різних ситуаціях.

Т. Отарова подає перелік трансверсальних компетентностей, визнаних в університетах Євросоюзу: критичне і інноваційне мислення, творче мислення, цифрова грамотність, інформаційна грамотність, рішення проблем, робота в команді, володіння іноземною мовою [Отарова].

До формування трансверсальних компетентностей здобувачів вищої освіти, як зазначають Л. Терзієва, О. Луппі, І. Трайна, більшість освітніх систем прагнуть запровадити міжпредметний (інтегрований) підхід [Terzieva : 30]. Дослідниці акцентують увагу на важливості в освітніх програмах закладів критичного та інноваційного мислення, здатності вчитися (ключові навички); міжособистісних навичок комунікації як рідною, так і іноземною мовою, соціальної та громадянської, цифрової компетентності, медіаграмотності.

Фахівці, як показує аналіз, досліджують і специфіку оцінювання володіння трансверсальними (універсальними) компетентностями [Четверта]. Щоправда, таке оцінювання ускладнюється, адже має враховувати типи працівників за стилем виконання роботи, мотивацією, світоглядних рис. За теорією поколінь XYZ, зокрема, до покоління Z відносять осіб 1991–2001 рр. народження; вони відзначаються особливими цінностями, стилем життя і, як наслідок, – поведінкою. Натепер невдовзі до абітурієнтів закладів вищої освіти приєднаються і представники покоління «Міленіалів» (2001–2011 рр. народження). Це діти цифрової епохи. Покоління Z та «Міленіали» органічно пов'язані з глобальною мережею Інтернет і стануть, можливо, одними із перших повноцінних користувачів результатів Четвертої промислової революції.

То ж виникає питання, якими мають бути викладачі, якими трансверсальними компетентностями вони мають володіти, щоб задовольняти суспільний запит та вимоги ринку праці у якійсь підготовці майбутніх фахівців. Відповіді на ці питання, можливо, криються у вимогах до студентів, аспірантів у межах освітніх програм.

Дослідницька рада Великобританії наголошує, що аспіранти мають витратити близько 10 днів на рік на розвиток своїх трансверсаль-

них навичок, які можуть бути розвинені шляхом участі у міждисциплінарних конференціях, волонтерстві [Transferable Cambridge].

З метою формування трансверсальних компетентностей Британський університет Манчестеру на базі Служби підтримки кар'єри (Career Service) запровадив систему підтримки кар'єрного становлення студентів через залучення їх до різноманітної діяльності з метою набуття досвіду (практика, стажування, робота у сімейному бізнесі, волонтерство), позакласні заходи (спорт, клуби та товариства, хобі) [Transferable Manchester]. Аналогічний підхід запроваджено й в Університеті Редінгу (University of Reading), що прагне розвинути трансверсальні компетентності через навчально-трудова практику майбутніх учителів у школі [Development].

Манчестерська служба освіти дорослих (MAES) запровадила «Хроби так» («Зроби це можливим») – курси, спрямовані на надання професійної підтримки і підготовки студентів до кар'єрного становлення через визначення фокусу професійної діяльності, розвиток особистих навичок, необхідних для успішного працевлаштування [Transferable Manchester].

У контексті дослідження акцентуємо увагу на результатах опитування студентів-випускників курсів Асистент Вчителя (Teaching Assistant), проведених О. Кондрицькою в Манчестерському центрі освіти дорослих у 2021 році. 61,5% респондентів зазначили, що волонтерство, курси на набуття додаткових професійних знань, освіти та певного досвіду під час практики, участь у вебінарах, а також робота в освітньому середовищі може сприяти успішному набуттю трансверсальних компетентностей.

Отже, зростає важливість умінь викладача створювати такі умови, які необхідні для становлення у студентів здатності компетентно використовувати свої знання у практичній діяльності.

О. Муравйова, О. Олейникова, здійснивши аналіз досліджень стосовно вимог до викладача вищої школи у Центрі підтримки викладачів Франції Вищої школи гірничої справи (Ecole de mines1), окреслили такі важливі для викладача загальні / трансверсальні компетентності: діяти як професіонал з критичним мисленням і як носій знання та культури; сприяти професійному розвитку своїх учнів і себе; етично

і професійно виконувати свої обов'язки; розробляти і модерувати ситуації викладання і навчання; адаптувати процес навчання до потреб студентів зі спеціальними потребами; інтегрувати інформаційні технології у професійну діяльність; співпрацювати з колегами для вирішення завдань [Муравьєва].

У дослідженні керуємось загалом професійним стандартом «Викладачі закладів вищої освіти», у якому визначено такі важливі загальні компетентності, як володіння навичками критичного мислення, комунікативними навичками, здатністю проявляти емпатію, до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, до особистісного і професійного розвитку; здатність генерувати нові ідеї (креативність); діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність проявляти толерантність та повагу до культурної різноманітності [Професійний]. Ситуація пандемії загострила потребу володіння ними здатністю адаптуватися, готовності приймати рішення в непередбачуваних контекстах, створювати оптимальні умови для розвитку й саморозвитку студентів, їх критичного мислення та інформедійної грамотності, командної роботи та лідерства, самоорганізації і тайм-менеджменту, емоційного інтелекту, міжособистісної комунікації і взаємодії. Специфіка професійної діяльності викладача потребує і партнерської взаємодії зі здобувачами вищої освіти щодо вдосконалення форм, методів та прийомів педагогіки партнерства. Принцип партнерства проявляється у повазі до особистості, у довірі у відносинах, у взаємоповазі, в обов'язковості виконання домовленостей. Ключовими ідеями принципу партнерства є визнання гідності та прав студента, взаємоповага до особистості, толерантність, діалог-взаємодія.

Висновки. Узагальнення різних підходів дає підстави припускати, що трансверсальність особистості характеризується здатністю швидко адаптуватися і переходити з однієї сфери діяльності в іншу та відіграє ключову роль у досягненні успіху на ринку праці.

Проведений аналіз наукових напрацювань та освітнього досвіду дає підстави припускати, що єдиного підходу до визначення поняття «трансверсальні компетентності» на тепер не

вироблено. Паралельно функціонують і такі терміни, як життєві, м'які, соціально-емоційні навички, навички XXI століття, неакадемічні навички, навички особистої ефективності, універсальні, або «м'які» компетенції, загальні компетенції, стратегічні компетенції, ключові компетенції, універсальні, трансверсальні навички, універсальні компетентності. У документах їх часто використовують як взаємозамінні. Є дослідження, що вказують на відмінності між цими поняттями.

У міжнародних документах трансверсальні навички / компетенції визначають як необхідні для ефективної адаптації до різних життєвих контекстів, які фахівець зможе застосувати в різних професійних та соціальних середовищах. Дослідники загалом окреслюють поняття «трансверсальні компетентності» як групу компетентностей, що забезпечують перенесення набутих знань, навичок і метакогнітивних здібностей особистості на вирішення ситуацій реального життя та різноманітних професійних ситуацій і сприяють самореалізації особистості у житті і професії.

Визначаючи групи трансверсальних компетентностей майбутніх фахівців та викладачів вищої школи, що становлять теоретичне підґрунтя партнерської взаємодії викладача і здобувача вищої освіти і значною мірою впливають на успішність професійної діяльності фахівця, керуємось документами ЮНЕСКО та професійним стандартом «Викладачі закладів вищої освіти», з-поміж яких такі, як володіння навичками критичного мислення, комунікативними навичками, здатністю проявляти емпатію, до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, особистісного і професійного розвитку; креативність; діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність проявляти толерантність.

Оцінювати трансверсальні, універсальні компетентності, гнучкі, м'які навички непросто, адже кожний елемент – це не окрема риса, а сукупність багатьох елементів, тож щоб вимірювати ці складні конструкти, потрібні не тільки інструменти компетентні фахівці, а й комплексний міждисциплінарний підхід. Цим питанням буде присвячено наступні статті авторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борова Т. А. Ведь Т. М. Теоретичні основи сутності поняття «трансверсальні компетентності» в постмодерністській освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21, Т. 3. С. 154–158. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/23666> (дата звернення 15.09.2021).
2. Кононова В. А. Трансверсальность: эволюция термина через призму корпусов и других контекстов. *Вестник Пермского университета*. Российская и зарубежная филология. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transversalnost-evolyutsiya-termina-cherez-prizmu-korpusov-i-drugih-kontekstov> (дата звернення 15.09.2021).
3. Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Компетенции преподавателей вузов: современные вызовы и смена парадигмы. *Педагогика и психология образования*. 2020. № 3. С. 100–115. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-3-100-115. URL: <http://pp-obr.ru/wp-content/uploads/2020/10/2020-3-100.pdf> (дата звернення 15.09.2021).
4. Отарова Т. Н. Трансверсалды кұзыреттілік: білім беру жүйесіндегі маңыздылығы. *Вестник КазНУ*. 2021. Серия педагогическая, [S.l.], v. 66, n. 1, p. 20-27, may 2021. ISSN 2520-2650. URL: <https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz/index.php/1-ped/article/view/937> (дата звернення 15.09.2021).
5. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standarty%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf (дата звернення 15.09.2021).
6. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва : НИУ ВШЭ, 2018. URL: <https://edpolicy.ru/universal-competencies> (дата звернення 15.09.2021).
7. Четверта промислова революція: зміна напрямів міжнародних інвестиційних потоків: моногр. / за наук. ред. д.е.н., проф. А. І. Крисоватого та д.е.н., проф. О. М. Сохацької. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2018. 478 с. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/33661/1/%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%AF%D0%A7%D0%95%D0%A2%D0%92%D0%95%D0%A0%D0%A2%D0%90%20%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%9C%D0%98%D0%A1%D0%9B%D0%9E%D0%92%D0%90%20%D0%A0%D0%95%D0%92%D0%9E%D0%9B%D0%AE%D0%A6%D0%86%D0%AF.pdf> (дата звернення 15.09.2021).
8. Balcar, J., Homolová, E., Karásek, Z., et al. (2011) Transferable Competences across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level. Luxembourg: Publications Office of the European Union (version without appendices). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/294260822_Transferability_of_Skills_across_Economic_Sectors.
9. Bañeres, D., Conesa, J. (2017) A life-long learning recommender system to promote employability. *Int J Emerg Technol Learn*. URL: <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i06.7166>.
10. Calero López, I., Rodríguez-López, B. (2020). The relevance of transversal competences in vocational education and training: a bibliometric analysis. *Empirical Res Voc Ed Train* 12, 12. URL: <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00100-0>.
11. Care, E., Luo, R. Assessment of Transversal Competences. Policy and Practice in Asia-Pacific Region. Bangkok, UNESCO Bangkok, 2016. 50 p. URL: <https://bangkok.unesco.org/content/assessment-transversal-competencies-policy-and-practice-asia-pacific-region>.
12. Cinque, M (2016). “Lost in translation” Soft skills development in European countries. *Tuning J High Educ* 3(2): 389–427. URL: [https://doi.org/https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427).
13. Criteria for assessing Transversal skills. URL: <https://viskaproject.eu/wp-content/uploads/2018/10/Criteria-for-assessing-Transversal-skills.pdf>.
14. Development of Transferable Skills Through a school placement. University of Reading. URL: <https://www.reading.ac.uk/education/undergraduate-degrees/ioe-transferable-skills.aspx>
15. Global Framework on Transferable Skills. November 2019. United Nations Children’s Fund (UNICEF) 2019. URL: <https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>
16. Jenkins, Martin. Assessing Competences – Entrepreneurship and Sense of Initiative & Social Competences. CU Academic Development. URL: <https://acdev.orgdev.coventry.domains/blog/assessing-competences-entrepreneurship-and-sense-initiative-social-competences>
17. Key skills & employability assessment service for young and adult learners. Retrieved from <http://www.keystart2work.eu/en/>
18. Opperman, Amanda. Hard Facts About Soft Skills. URL: <https://www.careereducationreview.net/2016/10/hard-facts-about-soft-skills>
19. Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. June 2013 URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94feca9eb1f>
20. Schwertel, Uta. How the DEVELOP system supports your career development/. URL: <http://develop-project.eu/news/how-develop-supports-career-development>
21. SOCCES – SOCIal Competences, Entrepreneurship and Sense of Initiative – Development and Assessment Framework. URL: <https://www.laurea.fi/en/projects/s/socces---social-competences-entrepreneurship-and-sense-of-initiative---development-and-assessment-framework-/>.
22. Terzieva, Liliya & Traina, Ivan. (2015). Transferable/Transversal competences. How to teach and how to assess. *International Journal of Science and Research*. 8/2015. 25-56. URL: https://www.researchgate.net/publication/308947787_TransferableTransversal_competences_How_to_teach_and_how_to_assess.

23. The Importance of Transferable Skills Development in Latin America and the Caribbean. Discussion Paper. United Nations Children's Fund (UNICEF), May 2021. URL: <https://www.unicef.org/lac/en/media/23006/file/>.
24. Transferable Skills. The University of Cambridge. School of the Humanities and Social Sciences. URL: <https://www.cshss.cam.ac.uk/transferable-skills>.
25. Transferable Skills. The University of Leicester. Retrieved from <https://www2.le.ac.uk/offices/lli/recognition-for-teaching/teaching-excellence-microsite/engagement/employability/transferable-skills>.
26. Transferable Skills. The University of Manchester Retrieved from <https://www.careers.manchester.ac.uk/findjobs/skills>.
27. Transversal competences in education policy and practice. UNESCO Bangkok Office (Phase I): regional synthesis report. 2015. 71 p. <https://bangkok.unesco.org/content/assessment-transversal-competencies-policy-and-practice-asia-pacific-region>.
28. Yate, Martin. The 7 Transferable Skills To Help You Change Careers URL: <https://www.forbes.com/sites/nextavenue/2018/02/09/the-7-transferable-skills-to-help-you-change-careers/?sh=2d2bfd1f4c04>

REFERENCES

1. Borova T. A. Ved T. M. Theoretical basics of the concept of transversal competences in postmodern education. *Innovative pedagogy*. 2020. vol. 21, issue. 3. p. 154–158. ISSN: 2663-6093. Retrieved from <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/23666> [in Ukrainian].
2. Kononova V. A. Transversality: Evolution of the Term through the Prism of Corpora and Other Contexts. *Perm University Herald. Russian and Foreign Philology*, 2020, vol. 12, issue 2, pp. 34–42. doi 10.17072/2073-6681-2020-2-34-42 [In Russian].
3. Murav'eva A. A., Olejnikova O. N. Competences of university teachers: Contemporary challenges and change of paradigm. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 3. 100–115. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-3-100-115 [In Russian].
4. Otarova T. N. Transversal Competence: Importance in Educational System. *Bulletin of KazNU. The series is pedagogical*, [S.l.], v. 66, n. 1, p. 20-27, may 2021. ISSN 2520-2650. Retrieved from <https://bulletin-pedagogic-sc.kaznu.kz/index.php/1-ped/article/view/937> [In Kazakh].
5. Professional standard for the group of professions “Teachers of higher education institutions”. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf [in Ukrainian].
6. Universal competencies and new literacy: what to learn today for success tomorrow. Preliminary conclusions of the international report on trends in the transformation of school education / I. D. Frumin, M. S. Dobrjakova, K. A. Barannikov, I. M. Remorenko; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow: HSE, 2018. URL: <https://edpolicy.ru/universal-competencies> [In Russian].
7. The fourth industrial revolution: a change in the direction of international investment flows: monograph / edit A. I. Krysovatohto ta d.e.n., prof. O. M. Sokhatskoi. Ternopil: Osadtsa Y. V. 2018. 478 p. Retrieved from http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/33661/1/%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%AF_%D0%A7%D0%95%D0%A2%D0%92%D0%95%D0%A0%D0%A2%D0%90%20%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%9C%D0%98%D0%A1%D0%9B%D0%9E%D0%92%D0%90%20%D0%A0%D0%95%D0%92%D0%9E%D0%9B%D0%AE%D0%A6%D0%86%D0%AF.pdf [in Ukrainian].
8. Balcar, J., Homolová, E., Karásek, Z., et al. (2011) Transferable Competences across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level. Luxembourg: Publications Office of the European Union (version without appendices). URL: https://www.researchgate.net/publication/294260822_Transferability_of_Skills_across_Economic_Sectors [in English].
9. Bañeres, D., Conesa, J. (2017) A life-long learning recommender system to promote employability. *Int J Emerg Technol Learn*. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i06.7166> [in English].
10. Calero López, I., Rodríguez-López, B. (2020). The relevance of transversal competences in vocational education and training: a bibliometric analysis. *Empirical Res Voc Ed Train* 12, 12. URL: <https://doi.org/10.1186/s40461-020-00100-0> [in English].
11. Care, E., Luo, R. Assessment of Transversal Competences. Policy and Practice in Asia-Pacific Region. Bangkok, UNESCO Bangkok, 2016. 50 p. URL: <https://bangkok.unesco.org/content/assessment-transversal-competencies-policy-and-practice-asia-pacific-region> [in English].
12. Cinque, M (2016). “Lost in translation” Soft skills development in European countries. *Tuning J High Educ* 3(2): 389–427. URL: [https://doi.org/https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427) [in English].
13. Criteria for assessing Transversal skills. URL: <https://viskaproject.eu/wp-content/uploads/2018/10/Criteria-for-assessing-Transversal-skills.pdf> [in English].
14. Development of Transferable Skills Through a school placement. University of Reading. Retrieved from <https://www.reading.ac.uk/education/undergraduate-degrees/ioe-transferable-skills.aspx> [in English].
15. Global Framework on Transferable Skills. November 2019. United Nations Children's Fund (UNICEF) 2019. URL: <https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf> [in English].
16. Jenkins, Martin. Assessing Competences – Entrepreneurship and Sense of Initiative & Social Competences. CU Academic Development. Retrieved from <https://acdev.orgdev.coventry.domains/blog/assessing-competences-entrepreneurship-and-sense-initiative-social-competences> [in English].
17. Key skills & employability assessment service for young and adult learners. Retrieved from <http://www.keystart2work.eu/en/> [in English].
18. Opperman, Amanda. Hard Facts About Soft Skills. URL: <https://www.careereducationreview.net/2016/10/hard-facts-about-soft-skills> [in English].

19. Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. June 2013. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94feea9eb1f> [in English].

20. Schwertel, Uta. How the DEVELOP system supports your career development/ Retrieved from <http://develop-project.eu/news/how-develop-supports-career-development> [in English].

21. SOCCES – SOCIAL Competences, Entrepreneurship and Sense of Initiative – Development and Assessment Framework URL: <https://www.laurea.fi/en/projects/s/socces---social-competences-entrepreneurship-and-sense-of-initiative---development-and-assessment-framework/> [in English].

22. Terzieva, Liliya & Traina, Ivan. (2015). Transferable/Transversal competences. How to teach and how to assess. International Journal of Science and Research. 8/2015. 25-56. URL: https://www.researchgate.net/publication/308947787_TransferableTransversal_competences_How_to_teach_and_how_to_assess [in English].

23. The Importance of Transferable Skills Development in Latin America and the Caribbean. Discussion Paper. United Nations Children's Fund (UNICEF), May 2021. URL: <https://www.unicef.org/lac/en/media/23006/file> [in English].

24. Transferable Skills. The University of Cambridge. School of the Humanities and Social Sciences. URL: <https://www.cshss.cam.ac.uk/transferable-skills> [in English].

25. Transferable Skills. The University of Leicester. Retrieved from <https://www2.le.ac.uk/offices/lli/recognition-for-teaching/teaching-excellence-microsite/engagement/employability/transferable-skills> [in English].

26. Transferable Skills. The University of Manchester. URL: <https://www.careers.manchester.ac.uk/findjobs/skills> [in English].

27. Transversal competences in education policy and practice. UNESCO Bangkok Office (Phase I): regional synthesis report. 2015. 71 p. <https://bangkok.unesco.org/content/assessment-transversal-competencies-policy-and-practice-asia-pacific-region> [in English].

28. Yate, Martin. The 7 Transferable Skills To Help You Change Careers Retrieved from. <https://www.forbes.com/sites/nextavenue/2018/02/09/the-7-transferable-skills-to-help-you-change-careers/?sh=2d2bfd1f4c04> [in English].

O. M. SEMENOG

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Ukrainian Language and Literature,
A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University,
Sumy, Ukraine
E-mail: olenasemenog@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-8697-8602>*

O. A. POPOVA

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Slavic Philology and Journalism,
V. I. Vernadsky Taurida National University,
Kyiv, Ukraine
E-mail: popova.olena@tnu.edu.ua; popova.sevastopol@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-2858-5728>*

O. I. KONDRYTSKA

*Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer for Teaching Assistant Programmes,
Manchester Adult Education Services,
Manchester, United Kingdom
E-mail: O.Kondrytska@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-9328-6057>*

TRANSVERSAL COMPETENCIES AS COOPERATION TEACHER AND GRADUATE OF HIGHER EDUCATION

The article, based on the analysis and generalisation of both Ukrainian and overseas scientific analytical and terminological publications, outlines some aspects of the “transversal competencies” concepts, summarises an international approach of understanding components of transversal competencies, which establishes the theoretical

foundation of a successful partnership between educators and university students and has significant influences on success of their professional activity.

The analysis of scientific developments and educational practice supports the assumption that an established approach to the understanding of “transversal competencies” has not been fully developed yet. Within international resources, transversal skills / competencies are defined as essential skills required for an effective adaptation into different life contexts, which a professional can apply in various professional and social environments. Researchers generally define the concept of “transversal competencies” as a set of competencies that enables the transferring of one’s acquired knowledge, skills and metacognitive abilities for solving both various everyday-life and professional situations, promoting self-realisation personally and professionally.

Outlined here are types of transversal competencies of future professionals and higher education tutors, based upon UNESCO documents and the professional standard “Lecturers of higher education settings”, include the following: critical thinking skills, communication skills, empathy, research, processing and analysis of information from various sources, personal and professional development; creativity; act based on ethical considerations (motives); ability to show tolerance.

The practical significance provides an opportunity to use this article’s findings for further research in improving the quality of training of higher education lecturers, modernisation of compulsory educational programs and advanced training programs in the field of university management and teaching methods, as well as to improve certification of higher education teachers.

Key words: transversal competencies, higher education, research and teaching staff, students, universal competencies, soft skills.

УДК 378.011.3-051:373.3

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.18>

Ю. С. СКРОБАКА

кандидатка педагогічних наук,

викладач іноземних мов,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: chapiuk@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-5942-2783>

М. В. ЛУК'ЯНЧУК

кандидатка педагогічних наук,

викладач іноземних мов,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: marian87luk@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-0196-7737>

В. А. ТРИНДЮК

кандидатка педагогічних наук,

викладач іноземних мов,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: tryndiuk_va@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-8326-3740>

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядаються актуальні питання формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розвитку творчого мислення учнів початкових класів у професійній діяльності на етапі реформування системи освіти. Акцентується увага на необхідності формувати покоління всебічно розвинутих, свідомих та відповідальних громадян із розвиненим творчим мисленням, які зможуть знайти вихід із складних життєвих ситуацій; неможливо раз і назавжди підготувати з фахівця професіонала, необхідно сформувати в нього бажання і здатність до постійного самовдосконалення та потребу в навчанні протягом усього життя. У логічній послідовності розкрито сутність поняття «готовність майбутнього вчителя до розвитку творчого мислення молодших школярів» через уточнення понять «мислення», «творчість», «креативність», «готовність». Концептуальні ідеї філософії освіти, теоретичні та методичні засади підготовки педагога, формування його педагогічної культури, основ професіоналізму, готовності до педагогічної творчості, професійні вимоги до нього здійснено через усебічно розкриті роботи науковців. У дослідженні проаналізовано результати опитування вчителів початкових класів міста Луцька та Волинської області щодо застосування завдань, які сприяли б розвитку творчого мислення молодших школярів. Названо умови, які перешкоджають розвитку творчого мислення учнів початкових класів. Висвітлюються деякі аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів до розвитку творчого мислення учнів початкової школи. Зазначається необхідність забезпечення умов, що позитивно впливають на процес підготовки майбутніх педагогів до творчої діяльності, зокрема через створення освітнього середовища, творчої атмосфери навчального процесу й педагогічної практики. Звертається увага на те, що педагогічна система підготовки студента до майбутньої професійної діяльності, розвитку та реалізації особистісного потенціалу має орієнтуватися на зростання професійної мобільності й формування внутрішньої потреби у безперервній освіті і забезпеченні конкурентної спроможності на сучасному ринку праці. Виділено основні якості майбутнього вчителя, які дозволять здійснювати педагогічну діяльність на високому професійному рівні.

Ключові слова: готовність, готовність майбутніх учителів, мислення, креативність, творче мислення, учні початкових класів.

Постановка проблеми. Сьогодні суспільство вимагає виховання і навчання мислячої, самостійної, творчої особистості. Спираючись на основні нормативно-правові документи, можна дійти висновку, що сьогодні формування творчого мислення учнів є актуальним і необхідним. У центрі уваги – учень, його особа, неповторний внутрішній світ. У теорії і практиці навчання у початкових класах особливо гостро стоїть проблема розвитку творчих здібностей та творчого мислення учнів. Навчити дітей мислити – означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу в правильне русло, вчити робити власні висновки та знаходити рішення. Для того щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керівництво з боку вчителя, його професійна підготовленість, що, вочевидь, актуалізує проблему формування готовності майбутнього учителя до розвитку творчого мислення молодших школярів.

Проблема підготовки педагогічних кадрів у вітчизняній педагогіці має досить тривалу історію і багатий історико-педагогічний досвід її осмислення [Analysis 2020 : 340]. Концептуальні ідеї філософії освіти, теоретичні та методичні засади підготовки педагога, формування його педагогічної культури, основ професіоналізму, готовності до педагогічної творчості, професійні вимоги до нього (педагогічна спрямованість, компетентність і педагогічна майстерність, любов до дітей, позитивні риси характеру й особистісні якості педагога тощо) усебічно розкриті в роботах В. Андрущенко, В. Бондаря, Н. Гузій, І. Зязюна, О. Киричука, В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Лугового, О. Мороза, В. Сластьоніна, Л. Хомич та ін. [Балдинюк 2013 : 10]. Зауважимо, що на різні аспекти процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи звертали увагу як великі педагоги минулого (Я. Коменський, І. Песталоцци, А. Дистервег, К. Ушинський), так і провідні сучасні вітчизняні психологи й педагоги (З. Зюзіна, В. Моляко, О. Кульчицька, С. Сисоєва, Т. Сущенко та інші). Ми погоджуємося з думкою С. Сисоєвої, що проблема підготовки вчителя до формування творчої особистості учня ще недостатньо досліджена як у теоретичному, так і в практичному аспектах [Сисоєва 1996 : 197].

Метою статті є – теоретично обґрунтувати та дослідити поняття готовності майбутніх учителів до розвитку творчого мислення учнів початкових класів.

Реалізація мети цього дослідження потребує виконання таких завдань:

- визначити сутність та структуру феномена «готовність майбутнього вчителя до розвитку творчого мислення молодших школярів»;
- розкрити зміст таких понять, як «мислення», «творчість», «креативність», «готовність», та встановити співвідношення між ними;
- обґрунтувати, проаналізувати та дослідити рівень використання вчителями завдань, які сприяли б розвитку творчого мислення молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Природу мислення вивчали починаючи з XVII ст. Та попри тривале наукове опрацювання, людське мислення – це таємниця, що незначною мірою розкрила лише деякі свої грані. Тому існує думка (О. Поліщук), що в XXI столітті дослідження людського мислення буде однією з найактуальніших проблем сучасної науки.

В аспекті окреслених завдань логіка дослідження потребує конкретизації феномена творче мислення передусім через уточнення змістової сутності ключових понять «мислення» і «творчість».

Так, у словнику української мови «мислення» трактується як: 1) здатність людини мислити; 2) це властивість високоорганізованої матерії, а саме – властивість мозку; Мова людини нерозривно зв'язана з її мисленням. [Словник 1970–1980 : 717]

Згідно з словником психологічних понять «мислення – це процес опосередкованого та узагальненого відображення предметів і явищ довкілля в їхніх істотних властивостях і зв'язках» [Загальна 2007 : 968].

Філософська система Декарта є яскравим зразком раціоналістичного методу пізнання, оскільки всі філософські твердження виводяться їм раціонально-дедуктивним шляхом із єдиного «основоположення», з мислячого суб'єкта. Звідси, як слушно наголошує О. Киричок, впливає знаменита теза філософа “Cogito ergo sum” – «Мислю, отже існую» [Киричок 2010 : 93]. Декарт був упевнений в тому, що цю тезу ніхто

і ніколи не зможе спростувати, оскільки вона фіксує найперший момент у діяльності розуму, а поза розумом та розумністю не існує ніякого пізнання. Це положення є з'єднанням двох відповідних ідей: «Я мислю» і «Я існую». З положення «Я мислю» випливає, що «Я» – це щось мисляче, щось духовне, або душа в термінології Р. Декарта, що є деякою непротяжною суттю або субстанцією, де містяться ідеї, одні з яких придбані людиною в процесі її життя життя, інші ж є природженими. Тобто власна душа людини є першим предметом його пізнання. До того ж Декарт уважав, що основні розумні ідеї душі, головна з яких – ідея Бога (інші – ідеї чисел і фігур), не придбані, а природжені. А оскільки людина має ідею Бога, то предмет цієї ідеї існує. Вочевидь, філософ пов'язував сутність людини з її мисленням.

Мислення тісно пов'язане зі створенням чогось нового через творчість. Відтак уважимо за необхідне внести деякі уточнення щодо змістового трактування феномена «творчість».

Так, словник української мови поняття «творчість» тлумачить як:

1. Діяльність людини, спрямовану на створення духовних і матеріальних цінностей; 2. Те, що створено внаслідок такої діяльності, сукупність створеного кимось; 3. Здатність творити (у 1 знач.), бути творцем (у 1 знач.) [Словник 1970–1980 : 54].

Останнім часом поряд із поняттям «творчість» все частіше зустрічається термін «креативність», аналога якому в українській і російських мовах немає. У буквальному перекладі з російської мови, як стверджує Губенко, креативність означає «творческость» [Губенко]. С. Степанов відзначає, що цей термін набув поширення у вітчизняній психології, витіснивши словосполучення «творчі здібності». Креативність – рівень творчої обдарованості, здатності до творчості – становить відносно стійку характеристику особистості [Степанов 2005 : 328–329].

Зауважимо, що термін «креативність» походить від латинського create – творити. «Современный психологический словарь» так трактує креативність: «творчі можливості (здібності) людини, які можуть бути виявленими в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість

загалом або її окремі риси, продукти діяльності, процес їх створення» [Современный 2007 : 192].

Аналіз неспеціалізованих словників [Современный 2007 : 192], [Степанов 2005 : 328–329]. дозволяє зробити висновок, що термін «креативність» увійшов в українську мову досить недавно, передусім як термінологічна одиниця психології.

Варто звернути увагу, що найбільш глибоке дослідження творчого мислення здійснив засновник гештальтпсихології М. Вертгеймер. Саме він виділив репродуктивний і продуктивний (творчий) види мислення. За М. Вертгеймером творче мислення характеризується новизною знань, процесом їх одержання, головне при цьому – нешаблонність.

Творче мислення пов'язане з рецептивним та репродуктивним мисленням. Рецептивне мислення – це правильне розуміння різних зв'язків і пізнавальних стратегій, які вчитель передає учневі. Під репродуктивним мисленням розуміють відтворення зв'язків і стратегій мислення, що відповідають конкретній ситуації. Учень мислить творчо та продуктивно в тому разі, якщо в його роботі спостерігається самостійність, тобто самостійне встановлення причинно-наслідкових зв'язків без допомоги вчителя [Тарара 2014 : 22].

Згідно з великим тлумачним словником сучасної української мови «готовність» – це стан готового; бажання зробити що-небудь [Великий 2001 : 194].

У словнику С. Ожегова поняття «готовність» визначається як 1) погодженість зробити що-небудь і 2) стан, за якого все зроблено, все готове для чого-небудь [Ожегов 1999 : 145].

Отже, під «готовністю майбутнього вчителя до розвитку творчого мислення молодших школярів» ми розуміємо стан особистості, за якого все зроблено, усе готово до майбутньої професійної діяльності, стан, який дозволяє їй успішно увійти в професійне середовище і швидко розвиватися в професійному відношенні, та здатність розвивати творче мислення школярів.

З метою з'ясування стану використання технологій розвитку творчого мислення молодших школярів у початковій школі нами було проведено анкетування 195 вчителів м. Луцька

та Волинської області, що поєднувалося із аналізом технологій, які використовувалися вчителями. Проаналізуємо деякі результати опитування вчителів початкових класів.

Зокрема, ми запропонували вчителям оцінити, як часто вони використовують вправи та завдання для розвитку творчого мислення учнів під час навчання на своїх уроках. За результатами опитування більшість вчителів використовує їх щодня (48%), 39% використовує такі завдання два, три рази в тиждень. На жаль, дуже малий відсоток учителів використовує такі технології навчання на кожному уроці. З'ясовано в анкетуванні, що ця проблема пов'язана із тим, що вчителі початкових класів (72%) відчують деякий брак знань конкретних вправ та завдань, які б сприяли б розвитку творчого мислення учнів.

Вчителі пояснюють це тим, що класи переповнені учнями, не завжди вдається створити атмосферу комфорту у класі, яка сприяла б розвитку креативності учнів, багато витрачається часу на підготовку до усіх уроків дня, недостатнє використання технічних засобів, кілька учнів класу все ж таки залишаються байдужими до навчання загалом.

Формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів представляє собою цілісний безперервний процес, який реалізується в умовах освітнього середовища професійної підготовки цих фахівців та є дієвим за умов особистісно орієнтованого, діяльнісного, акмеологічного, аксіологічного, культурологічного, синергетичного підходів.

Проте дослідження в галузі освіти ВНЗ ще не дозволяють повною мірою визначити теоретико-методологічні основи формування особистості вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, адже в основному розглядаються окремі аспекти підготовки студентів початкових класів до самостійної професійної діяльності. Відчувається потреба в розробці системних і технологічних умов, принципів, форм і методів, засобів, що будуть сприяти продуктивному особистісно-професійному розвитку майбутнього вчителя початкових класів.

Якісну підготовку студентів вищих навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності може забезпечити педагогічна система, що включає вивчення як фахових, так і психолого-педагогічних та управлінських дисциплін.

Педагогічна система підготовки студента до майбутньої професійної діяльності, розвитку та реалізації особистісного потенціалу має орієнтуватися на зростання професійної мобільності й формування внутрішньої потреби у безперервній освіті і забезпеченні конкурентної спроможності на сучасному ринку праці [Друзь 2011 : 67]. І. Друзь стверджує, що професійна діяльність має динамічний характер, тому підготовка фахівців повинна мати проблемну спрямованість, що сприятиме оволодінню навичками бути підготовленими до будь-яких змін, умінням передбачати, доносити свої ідеї до інших.

Ми готові виділити основні, на нашу думку, якості майбутнього вчителя, які дозволять здійснювати педагогічну діяльність на високому професійному рівні. Отже, це фізичне здоров'я; висока працездатність; врівноваженість; ініціативність; організаційні здібності й навички; спостережливість; любов до людей та вміння спілкуватися з ними; творчість у роботі; високий рівень загальної освіти, належна педагогічна підготовка та знання власного предмета; прагнення до самовдосконалення; володіння знаннями про фізіологічні зміни дітей; володіння методиками навчання своїх предметів; почуття гумору; володіння сучасними технологіями навчання і виховання; дисциплінованість та відповідальність; суспільна активність; патріотизм та ряд інших якостей. Але це не є сталий перелік якостей, адже він повинен поповнюватися новими характеристиками, оскільки держава висуває нові вимоги до суспільства. Згідно із Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») [Державна 1994] необхідно формувати покоління всебічно розвинутих, свідомих та відповідальних громадян із розвиненим творчим мисленням, які зможуть знайти вихід із складних життєвих ситуацій.

Висновки. Отже, майбутній педагог має оволодіти професійною компетентністю в різноманітних сферах діяльності, серед яких значною є соціальна, однак проблема формування розвитку творчого мислення учнів початкових класів розкрита недостатньо. Ще З. Слєпкань звертає увагу на необхідність підвищувати розвиваючу функцію навчання «завдання вчити передбачає розвиток у школярів самостійного мислення, активізацію їх пізнавальної діяльності, творчої ініціативи» [Слєпкань 1983 : 3].

І найголовніше – варто пам'ятати, що неможливо раз і назавжди підготувати з фахівця професіонала, необхідно сформулювати в нього бажання і здатність до постійного самовдосконалення та потребу в навчанні протягом усього життя. Ще М. Добролюбов писав: «Мистецтво спілкуватися з дітьми неможливо передати дидактично, можна лише вказувати засади, на яких воно може утверджуватися, і мету, до якої необхідно прагнути» [Педагогічна 2009 : 20]. А. Лубенець вважає, що «Кож-

ний учитель може досягти бажаної мети за допомогою праці, непохитної наполегливості й суто учительського терпіння» і чим більше буде з боку вчителя наполегливості, тим більше буде й податливості з боку учнів» [Педагогічна 2009 : 25]. Слушний вислів В. Загвязинського: «Навчати творчості вчителя можна й необхідно, але формувати свій стиль може лише сам вчитель, збагачуючи себе як особистість, розширюючи свій світогляд, виховуючи свої почуття» [Буренко 2013 : 64].

ЛІТЕРАТУРА

1. Nataliia N. Medynska, Nataliia M. Sovtys, Mykhailo Yu. Halatiuk, Nataliia V. Symonovych & Olena I. Shuryin. Analysis of Alternative distance Learning Implementation into the System of General Professional Training of Teachers. *International Journal of Higher Education*, Vol. 9, No 4 (2020), p. 339-347 / Scopus.
2. Балдинюк О. Підготовка майбутнього соціального педагога в рамках компетентнісного підходу. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу*. 2013. № 28. С. 9–14.
3. Буренко В., Сафарян С. Методичні рекомендації розвитку творчої особистості учня в процесі вивчення іноземної мови. *Іноземні мови в сучасній школі*. 2013. № 4.
4. Губенко Елена Леонидовна Диагностика и развитие творческих способностей ребенка средствами изобразительного искусства <http://festival.1september.ru/articles/578042/>
5. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Київ : «Райдуга», 1994. 61с.
6. Друзь І. М. Педагогічна система підготовки фахівців в умовах болонського процесу. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. № 1. С. 65–70.
7. Загальна психологія. Навчальний посібник / Варій М.Й. 2-ге видан., випр. і доп. Київ : «Центр учбової літератури», 2007. 968 с.
8. Киричок О. Б. Філософія: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Полтава : РВВ ПДАА, 2010. 381 с.
9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Сергей Иванович Ожегов, Наталия Юльевна Шведова; РАН ; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4. изд., доп. Москва : Азбуковник, 1999. 944 с.
10. Педагогічна мудрість віків : навч. посібник / уклад. : В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський. Київ: Знання, 2009. 411 с. (Навчально-методичний комплекс з педагогіки)
11. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : [моногр.] / С. О. Сисоева. Київ : Поліграфкнига, 1996. 405 с.
12. Слепкань З. И. Психолого-педагогические основы обучения математике: Метод. пособие. Київ : Рад.шк., 1983. 193 с.
13. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 4.
14. Современный психологический словарь / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007. 490 с.
15. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. Москва : Изд-во Эксмо, 2005. 672 с.
16. Тарара А. М. Технічна творчість учнів основної школи у процесі проектної і технологічної діяльності: навчально-методичний посібник / Тарара А. М. Київ : Педагогічна думка, 2014. 134 с.

REFERENCES

1. Nataliia N. Medynska, Nataliia M. Sovtys, Mykhailo Yu. Halatiuk, Nataliia V. Symonovych & Olena I. Shuryin. Analysis of Alternative distance Learning Implementation into the System of General Professional Training of Teachers. *International Journal of Higher Education*, Vol 9, No 4 (2020), p.339-347 / Scopus.
2. Baldyniuk O. (2013) *Pidhotovka maibutnoho sotsialnoho pedahoha v ramkakh kompetentnisnoho pidkhodu* [Training of the future social teacher within the competence approach]. *Humanitarian Bulletin of the State Higher Educational Institution*, no. 28, pp. 9-14.
3. Burenko V., Safarian S. (2013) *Metodychni rekomendatsii rozvytku tvorchoi osobystosti uchnia v protsesi vyvchennia inozemnoi movy* [Methodical recommendations for the development of the student's creative personality in the process of learning a foreign language]. *Foreign languages in a modern school*, no 4, pp. 63-65.
4. Hubenko E. M. *Diagnostika i razvitie tvorcheskikh sposobnostey rebenka sredstvami izobrazitel'nogo iskusstva* [Diagnostics and development of child's creative abilities by means of fine arts]. Retrieved from <http://festival.1september.ru/articles/578042/> (in Russian).
5. *Derzhavna natsionalna prohrama "Osvita" ("Ukraina KhKhI stolittia")* [State National Program "Education" ("Ukraine of the XXI Century")] (1994). Kiev: Raiduha. (in Ukrainian).

6. Druz I. M. (2011) *Pedahohichna systema pidhotovky fakhivtsiv v umovakh bolonskoho protsesu* [Pedagogical system of training specialists in the Bologna process]. *Theory and practice of social systems management*, no 1, pp. 65–70.
7. Varii M. I. (ed.) (2007) *Zaghaljna psykholohija. Navchalnyj posibnyk* [General Psychology : study guide]. Kiev: Center for Educational Literature. (in Ukrainian).
8. Kyrychok O. B. (2010) *Filosofia: pidruchnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv* [Philosophy: a textbook for students of higher educational institutions]. Poltava: RVV PDAA. (in Ukrainian).
9. Ozhegov S. I., Shvedova N. Iu. (1999) *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij* [Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions]. Moscow: Azbukovnik. (in Russian).
10. Omelianenko V. L., Kuzminskyi A. I. (2009) *Pedahohichna mudrist vikiv : navchalnyi posibnyk* [Pedagogical wisdom of the ages: study guide]. Kiev: Znannia. (in Ukrainian)
11. Sysoieva S. O. (1996) *Pidhotovka vchytelia do formuvannia tvorchoi osobystosti uchnia* [Teacher preparation for the formation of the student's creative personality]. (PhD Thesis), Kiev: Polygraph book.
12. Slepkan Z. I. (1983) *Psihologo-pedagogicheskie osnovy obucheniya matematike: Metod. posobie* [Psychological and pedagogical foundations of teaching mathematics: study guide]. Kiev: Soviet school. (in Russian).
13. Bilodid I. K. (ed.) (1970-1980) *Slovnnyk ukraïnskoi movy: v 11 tt.* [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes]. Kiev: Naukova dumka. (in Ukrainian).
14. Meshcheriakova B. H., Zynchenko V. P. (eds.) (2007) *Sovremennyj psihologicheskij slovar'* [Modern psychological dictionary]. St. Petersburg: Praim-EVRO-ZNAK. (in Russian).
15. Stepanov S. S. (2005) *Populyarnaya psihologicheskaya enciklopediya* [Popular psychological encyclopedia]. Moscow: Eksmo. (in Russian).
16. Tarara A. M. (2014) *Tekhnichna tvorchist uchniv osnovnoi shkoly u protsesi proektnoi i tekhnolohichnoi diialnosti: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Technical creativity of primary school students in the process of design and technological activities: study guide]. Kiev: Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).

Yu. S. SKROBAKA

Candidate of Pedagogical Science,

Lecturer of Foreign Languages,

Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: chapiuk@ukr.net

http://orcid.org/0000-0001-5942-2783

M. V. LUKIANCHUK

Candidate of Pedagogical Science,

Lecturer of Foreign Languages,

Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: marian87luk@gmail.com

http://orcid.org/0000-0002-0196-7737

V. A. TRYNDIUK

Candidate of Pedagogical Science,

Lecturer of Foreign Languages,

Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Lutsk, Ukraine

E-mail: tryndiuk_va@ukr.net

http://orcid.org/0000-0002-8326-3740

**SCIENTIFIC AND THEORETICAL FUNDAMENTALS OF FORMING
THE FUTURE TEACHERS READINESS FOR THE DEVELOPMENT
OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN CREATIVE THINKING**

The article considers topical issues of forming the readiness of future primary school teachers to develop creative thinking of primary school children in professional activities at the stage of reforming the education system. Emphasis is

placed on the need to form a generation of comprehensively developed, conscious and responsible citizens with developed creative thinking, who will be able to find a way out of difficult life situations; it is impossible to train a professional once and for all, it is necessary to form in him the desire and ability for constant self-improvement and the need for lifelong learning. The essence of the concept “readiness of the future teacher for the development of creative thinking of primary children” is revealed through the clarification of the concepts “thinking”, “creativity”, “readiness”. Conceptual ideas of philosophy of education, theoretical and methodical bases of teacher training, formation of his pedagogical culture, bases of professionalism, readiness for pedagogical creativity, professional requirements to him/her are carried out through comprehensively opened works of scientists. The study analyzes the results of a survey of primary school teachers in Lutsk and Volyn region on the application of tasks that would promote the development of creative thinking of primary school children. The conditions that hinder the development of creative thinking of primary school students are named. Some aspects of the problem of preparing future teachers for the development of creative thinking of primary school students are covered. The need to provide conditions that positively affect the process of preparing future teachers for creative activities, in particular through the creation of an educational environment, creative atmosphere of the educational process and pedagogical practice are noticed. Attention is drawn to the fact that the pedagogical system of preparing students for future professional activities, development and realization of personal potential should focus on increasing professional mobility and the formation of internal needs for continuing education and competitiveness in today’s labor market. The main qualities of the future teacher which will allow to carry out pedagogical activity at a high professional level are allocated.

Key words: readiness, readiness of future teachers, thinking, creativity, creative thinking, elementary school children.

УДК 378:811.11

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.19>

А. Л. ФРУМКІНА

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов № 2,
Національний університет «Одеська юридична академія»,
м. Одеса, Україна*

Електронна пошта: frumkina@onua.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-2635-685X>

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІНТЕГРОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлена проблема визначення принципів підготовки майбутніх учителів початкових класів до їх інтегрованої професійної діяльності іноземною мовою. Наведено та порівняно принципоутворювальні системи підготовки майбутніх учителів різних профілів. Встановлено лінгводидактичні принципи організації підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованої професійної діяльності. Цими принципами є: 1) принцип процесуальної інтеграції викладання двох різнотипних предметів у єдиному процесі навчання; 2) принцип мотивації професійної діяльності як в аспекті навчання образотворчого мистецтва молодших школярів, так і в аспекті вивчення іноземної мови як засобу викладання основного предмету; 3) принцип самореалізації вчителя в його високорівневій художній майстерності і безперешкодному володінні іноземною мовою в загальнонавчальних і соціально-комунікативних формах; 4) принцип високорівневої методичної компетентності педагога, заснованої на сукупності художньо-образотворчої, лінгвокомунікативної і методичної компетенцій; 5) принцип рефлексивно-зумовленої самоосвіти, який проявляється в рефлексивній потребі пізнання нової інформації, у висуванні цілей самовдосконалення і способів їх досягнення; вивченні професійної літератури, в тому числі й іншомовної; спробі реалізувати свої професійні можливості в нових видах живопису й іншомовному коментуванні своїх дій; поглибленні своїх теоретичних знань через різноманітні дослідні роботи; 6) принцип безперервності освіти, який має прояв в набутті базових знань і умінь за дисциплінами, що вивчаються, та їх вдосконаленні протягом усього свідомого життя; 7) принцип готовності педагога до його професійної діяльності, який проявляється в здатності передачі учням своїх знань та умінь в галузі предмета, що викладається.

Ключові слова: лінгводидактичні принципи, професійна діяльність, інтегроване навчання, учителі початкової школи.

Постановка проблеми. Професійна діяльність учителя початкових класів посідає особливе місце в низці інших педагогічних професій, що пояснюється насамперед унікальністю цієї діяльності, її роллю в розвитку подальшого життя дитини. Крім того, сьогодні надзвичайно актуальна підготовка вчителів, які мають не тільки високий компетентнісний рівень у своїй професії, а й вільно володіють іноземною мовою як засобом вирішення педагогічних завдань. Саме тому на перший план у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи висуваються вимоги, пов'язані із лінгвістичною і дидактико-методичною підготовкою студентів до майбутньої професійної діяльності.

У вітчизняній та зарубіжній психології і педагогіці вже визначено ряд методологічних принципів, які можна покласти в основу модернізації

професійної підготовки фахівців. Однак ці принципи не завжди враховують функції та особливості педагогічної діяльності вчителя в контексті специфіки змісту навчального предмета.

Аналіз попередніх досліджень. Розробкою концептуальних основ підготовки педагогів до викладання різнотипних дисциплін займалися багато дослідників. Вони обґрунтовували свої концепції підготовки крізь систему загальнодидактичних та специфічних для конкретних предметів принципів. Такі принципоутворювальні системи підготовки забезпечували майбутнім учителям різних профілів науковість, всебічність, логічність, послідовність, неперервність в отриманні та вдосконаленні їх профільних знань.

Так, О. Шквир для наукової організації підготовки майбутніх учителів початкових класів

до їх професійної діяльності пропонує такі загально дидактичні принципи: «неперервності, наступності, професійної спрямованості, єдності наукової та навчальної діяльності, проблемності, професійної мобільності, урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів» [Шквир 2018].

Своєю чергою І. Андрощук обґрунтовує свою систему підготовки майбутніх вчителів трудового виховання такими *загально дидактичними* принципами, як: науковості, наступності, гуманізації, інтегрованості, безперервності зв'язку теорії з практикою, наочності; та такими *специфічними* принципами щодо предмета викладання: моделювання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співробітництва, самоорганізації, діалогізації, інтердисциплінарності, створення розвивального освітнього середовища [Андрощук 2018].

М. Білянська в своїй роботі з підготовки майбутніх учителів біології також оперує в роботі *загально дидактичними та специфічними* принципами. До перших вона відносить принципи: науковості, доступності, системності і послідовності, безперервності, практичного спрямування, свідомості і активності, демократичності, гуманізації і гуманітаризації, інтегративності, варіативності. До других вчена відносить такі принципи, як: гнучкості, прогностичності, сучасності, взаємодоповнюваності еколого-педагогічної та професійної діяльності, а також краєзнавчий принцип [Білянська 2018 : 240].

Т. Демидова згрупувала принципи побудови моделі професійної підготовки учителів молодших класів у три блоки: *загально дидактичні*: міжпредметних зв'язків, доступності, науковості, ситуативності навчання, продуктивності навчання; *системні*: інтегративності, мобільності, спадкоємності, технологічності; *спеціальні*: професійно-цільового підходу з урахуванням специфіки майбутньої діяльності; *інтеграції теорії та практики, педагогічного співробітництва* на основі гуманізації та демократизації відносин педагога і учнів; *активності особистості* в оволодінні професійною готовністю до формування загально навчальних умінь у молодших школярів; *проблемності змісту* цієї підготовки майбутнього учителя; *самовдосконалення особистості* [Демидова 2006].

В. Іщук, розглядаючи професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури на основі контекстного і проєктного навчання, виділяє: *загально педагогічні принципи*: свідомості та активності, систематичності та послідовності, врахування індивідуальних й вікових особливостей; *принципи фізичного виховання*: оздоровчої спрямованості; зв'язку фізичного виховання з іншими видами діяльності та зайнятості людей; *принципи проєктування*: технологічності, системного моніторингу; *принципи контекстного навчання*: проблемності, спільної колективної діяльності, рефлексивності [Іщук 2014 : 765].

О. Чиранова, вивчаючи підготовку майбутнього учителя математики до реалізації естетичного потенціалу початкового курсу математики, виділяє такі принципи: культуродоцільності виховання підлітків; універсальності процесу навчання; творчого розвитку особистості; самостійності та безперервності в надбанні знань; емоційної насиченості навчально-педагогічних дій, як з боку вчителя, так і з боку учнів; проблемності в навчанні дітей з різними математичними здібностями [Чиранова 2006].

Не применшуючи переваги жодної з вищенаведених концепцій підготовки майбутніх учителів до їх викладацької діяльності, відзначимо, що жодна з них не може бути прийнята нами повною мірою. Це зумовлюється тим, що ці роботи припускають навчання майбутніх педагогів однієї профільної дисципліни та методики її викладання учням певних вікових груп. У психологічному аспекті це виражається в достатності сприйняття, осмислення, запам'ятовування та застосування досліджуваних педагогічних і профільних дисциплін на їхній рідній мові.

Мега статті – визначення принципів підготовки майбутніх учителів початкових класів до їх інтегрованої професійної діяльності іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу. У нашій системі підготовки майбутніх учителів є дві різнопрофільні та різнотипні за структурою й змістом дисципліни: образотворче мистецтво та іноземна мова. Причому іноземна мова не як окремий навчальний предмет, а як засіб викладання основного освітнього предмета. У психологічному аспекті це вимагає одночасного

засвоєння основної дисципліни, методики її викладання та формування іншомовного динамічного стереотипу для забезпечення вільного та безперешкодного сприйняття, осмислення, запам'ятовування і застосування предметних знань в їх іншомовному супроводі. Саме тому нашим головним і основним принципом підготовки майбутніх вчителів початкових класів до їх професійної діяльності на іноземній мові є **принцип процесуальної інтеграції взаємопов'язаного викладання двох різнотипних предметів** [Мартінова 2016].

В більшості випадків під інтегрованим навчанням розуміється «об'єднання декількох учебных предметів в один, в котрому научные понятия связаны общим смыслом и методами преподавания» [Зверев 1974: 10–16]. Специфічною характеристикою інтеграції є «образование единой предметной общности, которая выражается смысловой взаимосвязью частей предметного содержания и составляет единую разноаспектную информацию» [Тюников 1988 : 7–12].

Наведені характеристики інтеграції типові для об'єднання в єдине ціле хоча і різних предметів, але утворюючих спільність за певними смисловими категоріями [Фрумкіна 2020 : 504]. Наприклад, предмет «Наш край» включає такі його характеристики, які співвідносяться з різними галузями знань, а саме: історією, географією, екологією, ботанікою, зоологією, літературою. Така інтеграція називається предметною. У нашому разі підготовка викладачів здійснюється на основі інтеграції не предметів, оскільки вони різнотипні, а процесів їх викладання. Така інтегрована форма підготовки майбутніх учителів різнопрофільних дисциплін, одна з яких іноземна мова, передбачає високий рівень їх мотивації до позначеної викладацької роботи.

Будь-яка професійна діяльність, особливо педагогічна, навряд чи буде успішною без її високої мотивації, причому не стільки зовнішньої: престижна професія, високооплачувана робота, комфортні умови життєдіяльності, скільки внутрішньої: високий інтерес до своєї роботи, ментальні потреби в рішенні професійних завдань і наявних здібностей до творення в конкретній галузі знань.

У зв'язку з цим **одним з принципів** підготовки майбутніх учителів до професійної

діяльності вважаємо **мотиваційний**, під яким розуміється «прагнення до поліпшення результатів у власній професійній діяльності, стійке бажання щодо їх удосконалення та самостійний пошук шляхів щодо здійснення мети самоосвіти» [Мартінова 2016].

В аспекті **предметно-образотворчої діяльності** – це бажання майбутніх педагогів передати школярам почуття прекрасного, любові до природи, до навколишньої дійсності, формування у них естетичного смаку, а також умінь передачі всього цього через художню графіку і самостійно створений сюжетний малюнок.

В аспекті **іншомовно-мовленнєвої діяльності** – це не тільки розуміння необхідності високого рівня володіння іноземною мовою на сучасному етапі розвитку нашого суспільства, але і бажання залучення учнів до культури і мистецтва інших народів, розуміння їх традицій, звичаїв, специфіки мовного спілкування через оволодіння їх рідною мовою.

Успіх підготовки майбутніх учителів до такої інтегрованої форми навчання учнів початкових класів багато в чому залежить від умінь залучити учнів до незвичайної форми навчального процесу, в якому одночасно вивчаються два предмети: образотворче мистецтво та іноземна мова. Одним з найбільш дієвих способів залучення учнів до описуваної форми навчання є висока культура та компетентність самого педагога в даних галузях знань, тому наступним принципом організації підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованої професійної діяльності вважаємо **принцип самореалізації учителя**, під яким, слідом за В. Ключко та Е. Галажінським, розуміємо «осознанный процесс, требующий от человека волевых усилий, активности и целеустремленности для выражения собственных мыслей, своей обоснованной точки зрения и представления своего варианта решения профессиональных задач» [Ключко 1999].

В аспекті **предметно-образотворчої діяльності** він проявляється в здатності педагога малювати різноманітні предмети навколишньої дійсності, точно передавати їх виразність підбором та поєднанням кольорів, наявністю власних творів живопису в його різноманітних формах та течіях (реалізмі, кубізмі, імпресіонізмі), а також участю в багатьох художніх виставках.

В аспекті *іншомовно-мовленнєвої діяльності* високий рівень самореалізації проявляється у вільному володінні іноземною мовою, здатності читати іншомовну професійну літературу, спілкуватися з носіями мови в цій галузі знань. Перераховані особистісні можливості педагога привертають увагу учнів, викликають у них повагу до вчителя та його авторитету як до художника, так і до педагога, який володіє іноземною мовою.

Однак високий професійний рівень учителя в двох розглянутих видах діяльності не є достатнім для передачі його знань учням. Останнє вимагає педагогічної майстерності викладача, яка проявляється в здатності передачі свого досвіду, як художнього, так і іншомовного, учням, тому вважаємо таким принципом підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованої професійної діяльності **принцип високорівнєвої методичної компетентності педагога**, під яким ми розуміємо його «готовність до передачі своїх знань і умінь учням в галузі предмета та досягнення у них високих результатів навчання» [Боднар 2016: 104]. Цей принцип реалізується в: 1) здатності розподілити весь навчальний зміст необхідного для засвоєння матеріалу на частини, що поступово ускладнюються; 2) активізації уваги учнів до виконання образотворчих дій в їх іншомовному супроводі; 3) чіткому, зрозумілому та логічному поясненні кожного руху руки задля досягнення необхідної графічної форми предмета, а також нормативного фонетичного озвучування англійською мовою відповідних предметно-зображальних дій; 4) навчанні учнів користуватися комп'ютерними програмами задля досягнення результатів у малюванні та одночасному володінні відповідною іноземною мовою.

Вищеописані рівні професійної та методичної компетентності учителя будуть стимулювати його до постійної творчої діяльності, як у галузі предмета малювання, так і в галузі предмета іноземна мова, що закладе основи для подальшої самоосвіти. Отже, вважаємо наступним принципом підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованої професійної діяльності **принцип самоосвіти**. Реалізація цього принципу досягається шляхом: 1) рефлексивної потреби пізнання нової інформації в досліджуваних галузях знань; 2) висування цілей самовдосконалення

та способів їх досягнення; 3) самостійного відбору та читання професійної літератури, як рідною, так і іноземною мовами; 4) вивчення видів художньої творчості, що знову виникають та спробою реалізувати свої в них професійні можливості; 5) подання своїх робіт на художні конкурси, як у країні, так і за її межами; 6) поглиблення своїх теоретичних знань у вигляді подання доповідей з образотворчого мистецтва іноземною мовою на міжнародних конференціях; 7) написання наукових статей та проведення дисертаційних досліджень в обраній галузі знань.

Описаний рівень самоосвіти призводить до безперервності процесу навчання майбутніх педагогів, що відповідає принципу **безперервності освіти в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва на іноземній мові**.

Що стосується безперервності освіти, С. Гончаренко пише: «Неперервна освіта як педагогічна система – це сукупність засобів, способів і форм набуття, поглиблення і розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадської і моральної зрілості. Для кожної людини неперервна освіта виступає процесом формування і задоволення її пізнавальних запитів і духовних потреб, розвитку задатків і здібностей в мережі державно-громадських навчальних закладів і шляхом самоосвіти» [Гончаренко 2011 : 318–319].

У нашому разі безперервність освіти майбутніх вчителів малювання зі знанням іноземної мови як способу реалізації своєї професійної діяльності починається в отриманні базових знань та умінь в галузі образотворчого мистецтва й процесі іншомовної комунікації за професійним спрямуванням; триває в позанавчальній діяльності вдосконаленням своїх знань та умінь в галузі образотворчого мистецтва шляхом: читання додаткової професійної літератури, спілкування з видатними художниками сучасності, відвідування виставок їхніх творів та наслідування техніки їх образотворчої майстерності; в галузі поглиблення іншомовних знань та умінь шляхом: читання оригінальної художньої літератури, зустрічей із зарубіжними майстрами мистецтв, поданням своїх робіт на різних художніх виставках. Така творча професійна діяльність не має закінчення, вона триває все свідоме життя людини.

Підсумковим принципом підготовки майбутніх вчителів початкових класів до їх педагогічної діяльності на іноземній мові вважаємо принцип їх *готовності до такої роботи*. З огляду на, що готовність будь-якого педагога-предметника включає взаємодію педагогічних, психологічних, предметних та методичних аспектів його діяльності, викладемо своє бачення їх змісту стосовно майбутнього вчителя вищеозначеного профілю.

1. Ознаки педагогічної готовності майбутнього вчителя: 1) володіння теорією навчально-виховної діяльності видатних педагогів минулих років та сучасників; 2) здатність реалізовувати їх теорії на практиці під час вирішення глобальних й поточних педагогічних завдань; 3) вміння використовувати зміст навчального предмета як засобу виховання особистості; 4) здатність недопущення конфліктних ситуацій у процесі навчання; проте, в разі їх виникнення, – здатність до справедливого та толерантного їх вирішення.

2. Ознаки психологічної готовності майбутнього учителя: 1) знання теоретичних основ розвитку особистості учнів певного віку: їх мислення, пам'яті та уваги; 2) знання різних способів досягнення сприйняття і осмислення нової інформації та способів її застосування задля довготривалого володіння нею; 3) вміння диференціювати види темпераментів дітей задля врахування їх індивідуальних можливостей досягнення результатів навчання.

3. Ознаки предметної готовності майбутнього учителя. У нашому разі розглянемо ознаки готовності вчителя з двох предметів: малювання та іноземної мови.

З предмету образотворче мистецтво: 1) *знати:* теоретичні основи образотворчого мистецтва; *вміти:* застосовувати знання теоретичних основ образотворчого мистецтва на практиці; 2) *знати:* термінологію і засоби художньої виразності, що застосовуються в процесі образотворчої діяльності; *вміти:* використовувати спеціальну термінологію, прийняту в образотворчій діяльності, і засоби художньої виразності як засіб естетичного виховання і художньої освіти молодших школярів; 3) *знати:* види, жанри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, що використовуються в роботі з дітьми; *вміти:* організувати сприйняття

дітьми творів образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва; 4) *знати:* різні види техніки живопису і технології роботи з основними мальовничими і графічними матеріалами; *вміти:* навчити дітей видам живопису та роботі з основними мальовничими та графічними матеріалами; 5) *знати:* закони композиції, правила перспективи та побудови малюнка, основи кольорознавства; *вміти:* створювати композиції в галузі графіки, живопису, скульптури, аналізувати колірний стан природи або композиції, складати хроматичні колірні ряди; 6) *знати:* особливості розвитку образотворчої творчості у дітей молодшого шкільного віку; *вміти:* розвивати художньо-творчі здібності дітей; 7) *знати:* методику підготовки та проведення уроків з малювання в початковій школі, в тому числі спрямовані на втілення творчого задуму; *вміти:* планувати, готувати та проводити уроки з малювання в початковій школі, самостійно обирати методи, форми та засоби навчання для уроків [Типова навчальна програма].

Вчитель *з предмету «Іноземна мова»* повинен володіти: 1) іншомовним словниковим запасом в обсязі 2 500 лексичних одиниць, що включають всю предметну термінологію; 2) здатністю безпомилкового виконання будь-яких завдань у межах рівня B2 відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти за всіма видами мовленнєвої діяльності; 3) соціокультурною інформацією з життя, побуту, звичаїв, традицій носіїв мови, що вивчається.

4. Ознаки методичної готовності майбутнього вчителя: 1) здатність передачі своїх знань та умінь зображувати на папері (дошці, полотні тощо) різнопланові малюнки та коментувати учням свої дії іноземною мовою; 2) володіння методичними прийомами розвитку в учнів умінь як образотворчих дій, так і дій, спрямованих на розширення їхньої англійської комунікації; 3) можливість демонстрації досягнень своєї праці в різноманітних малюнках та їх англійський опис.

Вважаємо, що реалізація цього принципу в процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до їх англійської діяльності призведе цей процес до його реальних практичних результатів.

Висновки. Викладений у статті матеріал дозволяє дійти таких висновків. Лінгводидак-

тичними принципами організації підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованої професійної діяльності є такі: 1) принцип процесуальної інтеграції викладання двох різнотипних предметів у єдиному процесі навчання; 2) принцип мотивації професійної діяльності як в аспекті навчання малювання молодших школярів, так і в аспекті дослідження іноземної мови як засобу викладання основного предмета; 3) принцип самореалізації вчителя в його високорівневій художній майстерності та безперешкодному володінні іноземною мовою в загальнонавчальних й соціально-комунікативних формах; 4) принцип високорівневої методичної компетентності педагога, заснованої на сукупності художньо-образотворчої, лінгвокомунікативної та методичної компетенції; 5) принцип рефлексивно-зумовленої самоос-

віти, який проявляється в рефлексивній потребі пізнання нової інформації, у висуванні цілей самовдосконалення та способів їх досягнення; у вивченні професійної літератури, в тому числі й іноземною мовою; у поглибленні своїх теоретичних знань шляхом різноманітної дослідницької роботи; 6) принцип безперервності освіти, який проявляється в отриманні базових знань та умінь по досліджуваним дисциплінам та їх вдосконалення протягом усього свідомого життя; 7) принцип готовності педагога до його професійної діяльності, який проявляється в здатності передачі учням своїх знань та умінь в галузі предмета, що викладається.

Викладені результати дослідження дають підстави для розробки концепції підготовки майбутніх учителів початкових класів до інтегрованої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук І. В. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04, 13.00.02. Хмельницький, 2018. 634 с.
2. Білянська М. А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 623 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доповн. й виправл. Рівне : Волин. береги, 2011. 519 с.
4. Демидова Т. Е. Профессиональная подготовка будущего учителя к формированию общеучебных умений у младших школьников: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. Москва, 2006. 38 с.
5. Зверев И. Д. Межпредметные связи как педагогическая проблема. *Советская педагогика*. 1974. № 12. С. 23–32.
6. Ишук В. В. Модель профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры на основе контекстного и проектного обучения. *Молодой учёный*, 2014. № 2 (61). Ч. V. С. 765–769.
7. Клочко В. Е., Галажинський Э. В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск : ТГУ, 1999. 154 с.
8. Мартынова Р. Ю. Психологические основы интегрированного процесса обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей: [монография]. Одеса : Освіта України, 2016. 192 с.
9. Типова навчальна програма з навчальної дисципліни «Образотворче мистецтво (Станкове та декоративне)» елементарного підрівня початкової мистецької освіти. Укладачі: М. І. Кутняхов, М. В. Кунець, О. В. Рябічева, Ф. Ф. Чорномор. Київ. 2019. 25 с.
10. Тюников Ю. С. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. Москва : АПН СССР, 1988. 46 с.
11. Чиранова О. И. Подготовка будущего учителя к реализации эстетического потенциала начального курса математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Нижний Новгород, 2006. 237 с.
12. Шквир О. Л. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Житомир. 2018. 572 с.
13. Bodnar S. The educational paradigm shift for student-centered learning in the process of globalization. *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. Одеса : Південний науковий центр НАІПН України, 2016. N 10/СХХХХХІ. С. 102–109.
14. Frumkina, A. et al. Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Práxis Educacional*. V. 16, n. 38, p. 502-514, jan. 2020. URL:<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6023>.

REFERENCES

1. Androshechuk, I. V. (2018). Teoretychni i metodychni osnovy pidhotovky maybutnikh uchyteliv trudovoho navchannya ta tekhnolohiy do pedahohichnoyi vzayemodiyi u profesiynoyi diyal'nosti [Theoretical and methodical

foundations of training the future labour teachers to pedagogical interaction in professional activity]. *Doctor's thesis*. Khmelnytsky [in Ukrainian].

2. Bilyanska, M. A. (2018). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv biolohiyi do ekolohopedahohichnoyi diyal'nosti u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh [Theoretical and methodical foundations of training the future biology teachers to ecological and pedagogical activity in general educational institutions]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

3. Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrayinskyy pedahohichnyy entsyklopedychnyy slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]*. Rivne: Volyn. Oberehy [in Ukrainian].

4. Demidova, T. Ye. (2006). Professionalnaya podgotovka budushchego uchatelya k formirovaniyu obshcheuchebnykh umeniy u mladshikh shkol'nikov [Professional training the future teachers for the formation of general educational skills in primary schoolchildren]. *Extended abstract of doctor's thesis*. Moscow [in Russian].

5. Zverev, Y. D. (1974). Mezhpredmetnye svyazy kak pedahohycheskaia problema [Interdisciplinary communication as a pedagogical problem]. *Sovetskaya pedahohyka - Soviet Pedagogy*, 12, 23-32 [in Russian].

6. Ishchuk, V. V. (2014). Model professionalnoy podgotovki budushchikh uchiteley fizicheskoy kul'tury na osnove kontekstnogo i proyektynogo obucheniya [Model of professional training the future PT teachers based on contextual and project-based teaching]. *Molodoy uchenyy – Young scientist*, 2 (61), part V, 765-769 [in Russian].

7. Klochko, V. E., Galazhinsky, E. V. (1999). *Samorealizatsiya lichnosti: sistemnyy vzglyad [Self-realization of personality: a systemic view]*. Tomsk: TSU [in Russian].

8. Martynova, R. Y. (2016). *Psikhologicheskiye osnovy integrirovannogo protsessa obucheniya obrazovatel'noy i inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti studentov neyazykovykh spetsial'nostey [Psychological foundations of the integrated process of teaching educational activity and foreign language speech activity to students of non-linguistic specialties]*. Monograph. Odesa: Osvita Ukraini [in Russian].

9. Typova navchalna prohrama z navchalnoyi dystsypliny «Obrazotvorche mystetstvo (Stankove ta dekoratyvne)» elementarnoho pidrivnya pochatkovoyi mystets'koyi osvity [A typical curriculum of the discipline "Fine Arts (Easel and Decorative)" of elementary level of primary art education]. (2019). Kyiv. URL: <http://arts-library.com.ua/xmlui/handle/123456789/83> (Last accessed 30.08.2021) [in Ukrainian].

10. Tyunikov, Y. S. (1988). *Metodika vyyavleniya i opisaniya integrativnykh protsessov v uchebno-vospitatel'noy rabote SPTU [Methods of identifying and describing integrative processes in teaching and in educational work of SPTU]*. Moscow : APN SSSR [in Russian].

11. Chiranova, O. I. (2006). Podgotovka budushchego uchatelya k realizatsii esteticheskogo potentsiala nachal'nogo kursa matematiki [Training the future teachers for the realization of the aesthetic potential of the elementary course of mathematics]. *Candidate's thesis*. Nizhny Novgorod [in Russian].

12. Shkvyr, O. L. (2018). Teoretychni i metodychni zasady stupenevoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do provedennya pedahohichnykh doslidzhen [Theoretical and methodical foundations of degree preparation of future primary school teachers to conducting pedagogical researches]. *Doctor's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].

13. Bodnar, S. V. (2016). The educational paradigm shift for student-centered learning in the process of globalization. *Nauka i osvita – Science and education*, 10/ CXXXXXI, 102-109 [in English].

14. Frumkina, A. et al. (2020). Readiness of future teachers for integrated teaching of educational subjects in foreign language. *Práxis Educacional*, 16 (38), 502-514. URL: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6023> (Last accessed 30.08.2021) [in English].

A. L. FRUMKINA

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign languages No. 2,
National University "Odesa Law Academy",
Odesa, Ukraine*

E-mail: frumkina@onua.edu.ua

<http://orcid.org/0000-0003-2635-685X>

LINGUODIDACTIC PRINCIPLES OF ORGANIZING THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR INTEGRATED PROFESSIONAL ACTIVITY

The article presents the problem of determining the principles of training the future primary school teachers for their integrated professional activity in a foreign language. The principle-forming systems of training future teachers of different

specialties are presented and compared in the article. Linguodidactic principles of organizing the training of future primary school teachers for integrated professional activity are established. These principles are: 1) the principle of procedural integration of teaching two different subjects in a united educational process; 2) the principle of motivation of professional activity both in the aspect of teaching fine arts to junior students, and in the aspect of mastering a foreign language as a means of teaching the major subject in English; 3) the principle of teacher's self-realization in his high-level artistic skills and fluent mastering a foreign language in general educational and social-communicative forms; 4) the principle of teacher's high-level methodological competency, based on a set of artistic, linguo-communicative and methodological competencies; 5) the principle of reflexively conditioned self-education, which is manifested in the reflexive need to learn new information, in setting goals for self-improvement and ways to achieve them; study of the professional literature, including literature in a foreign language; attempts to realize their professional potential in new types of painting and commenting on their actions in a foreign language; deepening their theoretical knowledge through various research works; 6) the principle of continuity of education, which is manifested in the acquisition of basic knowledge and skills in the disciplines studied and their perfection throughout the whole conscious life; 7) the principle of the teacher's readiness for his professional activity, which is manifested in the ability to transfer to students his knowledge and skills in the field of the subject being taught.

Key words: linguodidactic principles, professional training, integrated learning, primary school teachers.

UDC 37.016:81'243

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.20>

Z. P. KHALO

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Language and Intercultural Communication,

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,

Drohobych, Lviv region, Ukraine

E-mail: zosja.79@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-0545-6547>

THE FORMATION OF THE INTERCULTURAL COMPETENCE OF A TEACHER IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

The article deals with some aspects of the relevant problem of the current state of teaching foreign languages in the process of preparing future specialists for the participation in the intercultural dialogue. An attempt is made to describe the topicality of such a problem of teaching a foreign language as the development of intercultural competence as one of the components of foreign language competence of students of higher educational institutions. In the article we analyze the problem of intercultural education in modern society, research the relevance of learning a foreign language in this aspect and the necessity of the formation of a teacher's sociocultural competence in teaching a foreign language. Such concepts as "intercultural communication", "intercultural competence", "sociocultural communication", "sociocultural competence" are defined. It is mentioned that "the factors of sociability and tolerance, increase of professional qualification and retraining of employees, increase of their professional mobility gain special importance". The means of intercultural communication are foreign languages, mastering of which leads to mutual understanding in any multicultural and multilingual space. The significance of forming the intercultural competence of future teachers is proved. Thus, only intercultural competence in its relation with foreign language communicative competence can be one of the indicators of the formation of foreign language competence of students of higher educational institutions. The intercultural component is a fundamentally new ontology of modern theory of teaching foreign languages, which naturally dictates the need to find new methodological solutions.

Key words: intercultural communication, foreign language, personality, communicative competence. intercultural communication, methodology.

Defining the problem. Changes in sociopolitical and economic life in Ukraine, expansion and qualitative change in the nature of international relations, intensification of international means of communication, on the one hand, and the emergence of ethnic conflicts, exacerbation of racial intolerance, on the other hand, dictate the necessity of the revision of objectives in the educational policy, define a new vision of the role of education. Vocational education in the conditions of dynamic development of the economy, profound structural changes in the field of employment, expansion of intercultural interaction is aimed to improve the skills of employees, to ensure the development of axiological goals of an individual with the help of his enrichment by universal and nationally specific values of his own and other cultures, to promote a mobile specialist development.

Analysis of recent research and publications. The issues of the theory of intercultural communication

were studied by T. Astafurova, P. Donets, I. Zymnya, I. Leifa, R. Porter, L. Samovar, V. Safonova, S. Ter-Minasova, G. Tomakhina, I. Khaleeva and I. Tsaturova. The concepts of the dialogue of cultures are highlighted by M. Bakhtin, B. Bibler and others. The research on communicative complications between the representatives of different cultures and strategies of overcoming them mainly belongs to such foreign scientists as A. Vezhbytska, U. Hudikunst, S. Kim, T. Larina, G. Markus, G. Triandis, E. Holl, G. Hofstede. The problem of tolerance within intercultural communication was considered by U. Hudikunst, P. Donets, L. Znikina, T. Larina, V. Nike, T. Persykova, O. Sadokhin, V. Safonova, S. Ter-Minasova and others.

The purpose of the article is to reveal the aspects of the relevant problem of the current state of teaching foreign languages in the process of preparing future professionals to participate in the intercultural dialogue.

It is stated that “the factors of sociability and tolerance, the improvement of professional qualification and retraining of employees, the growth of their professional mobility are of special importance”. The means of intercultural communication are foreign languages, mastering of which leads to mutual understanding in any multicultural and multilingual space. Taking it into account, it becomes obvious that the role of a foreign language as a subject has increased and the requirements to teaching foreign languages have become higher. Modernization of education presupposes that the basis of the updated content of education should be based on “Key competences”, which in personal terms are manifested as competencies. Based on the above-mentioned, a new concept of education should be based on the principle of acquiring foreign language competence by university students in the context of general professional competence. The generalization of pedagogical experience, my own activity as a teacher of a foreign language enabled us to understand foreign language competence as the integrative feature of a personality, which includes knowledge, skills and abilities, personal qualities that contribute to the understanding of foreign language expressions and adequate transformation of communicative units of a native language into a foreign one within the frames of text communication according to the specific situation of communication and national and cultural peculiarities of a foreign language environment. In the changed conditions the social order of society regarding the level of knowledge of a foreign language is expressed not only in the knowledge of a language, but also in the ability to use a foreign language in real communication. According to the draft of the state educational standard, the main purpose of learning a foreign language is “to form and improve foreign language communicative competence”, which also coincides with the objectives of the Council of Europe document “Modern languages: learning, teaching, assessment. General European competence”. Foreign language communicative competence is considered by us as a set of knowledge, skills, abilities, the possession of which allows students to practically use a foreign language in various socially determined situations, taking into account the linguistic and social rules, which native speakers follow. We believe that a high level of foreign language communicative competence does not always ensure the efficiency of communication between speakers at the intercultural level, mutual understanding in the aspect of the interaction of their native cultures. During

rather a long period of the formation of a foreign language communicative competence the study of a foreign language took place in the conditions when a native speaker was a role model for learners. And it “implicitly implies that those who learn a foreign language should model themselves as native speakers, ignoring the importance of social identity and cultural affiliation of a learner” Ніколаєва 2011 :12]. However, it should be noted that when starting to learn a foreign language, a learner has his own sociocultural baggage, his own cultural traditions. For successful intercultural interaction, it is necessary to develop a dual vision, to accept another culture adequately without losing our own cultural identity, thereby developing intercultural competence. Because of this fact the role of intercultural competence becomes obvious. This question is developed and described in the works by such scientists as N. D. Halskova, H.I. Hez, G.V. Elizarova and others. You can have all the necessary knowledge and even correctly build your own statement, decipher the behavior of another person, but you can't have the ability to correlate models and specific acts of behavior and the ability to convey to the interlocutor the meaning of the peculiarities of the intercultural act of communication. In general, a student must be able to see the similarities and differences and to establish a relationship between a native and other systems, rather than imitate a native speaker, being a representative of his own culture. Supporting the opinion of G.V. Elizarova [Гальскова 2004 :192], we think that the components of intercultural competence correlate with the components of a foreign language communicative competence, modifying the part of the content of the latter and adding intercultural space to them. Thus, by developing intercultural competence we contribute to raising the general level of foreign language competence. Enrichment of the potential of intercultural competence as for foreign language competence of university students is expressed in the development of important qualities such as tolerance to negative manifestations of a foreign language culture, immunity to xenophobia, upbringing of a caring attitude to a native culture and also the development of the ability of a learner to build his behaviour according to the norms and culture of the country the language of which he learns and at the same time to act as a mediator of cultures – a mediator between his own and foreign cultures in order to create a common denominator. So, in order to overcome the cultural inadequacy of the behavior of foreign language learners and to

form in them the skills of an intercultural speaker, intercultural competence enriches and becomes an integral part of the foreign language competence of university students. Intercultural competence is a competence of a special nature, based on knowledge and skills, the ability to carry out by creating a common meaning for speakers of what is happening and finally to achieve a positive result for both sides of communication. Intercultural competence has no analogy with the communicative competence of a native speaker, it can be inherent only to the mediator of cultures. The purpose of intercultural competence formation is to achieve such a quality of a linguistic personality that will allow to go beyond his own culture and acquire the qualities of a mediator of cultures without losing his own cultural identity. The formation of intercultural competence should be considered in connection with the development of a student's personality, his ability and willingness to participate in the dialogue of cultures on the basis of the principles of cooperation, mutual respect, tolerance to cultural differences and overcoming cultural barriers. Undoubtedly, it is established in psychology that the presence of a personal baggage in the consciousness of each participant of communication, in other words – his own culture (individual picture of the world) and opposed to him a foreign world (foreign image of consciousness) creates dialogicity of a personality. It is the dialogic nature of a personality that gives him the ability to participate in a dialogue of cultures. In the process of involvement in a foreign culture in the context of a dialogue of cultures, a student relies on the cognitive means of his culture, which are involved for understanding the means of a foreign culture, on new knowledge about a foreign culture, formed in the process of cognition and on new knowledge about his culture. The most optimal is the position of A. Knapp-Potthoff [Гальскова : 192], according to which intercultural competence has the following structural components: 1) affective; 2) cognitive; 3) strategic. The main components of the affective component are empathy and tolerance. The cognitive component is based on the synthesis of knowledge about the native culture and the culture of the country the language of which is learnt, as well as general knowledge about culture and communication. The strategic component includes students' verbal, learning, and research strategies.

A teacher must choose the optimal means and techniques of communication using exercises, role-playing games, workshops in order to prevent

the emergence of conflict situations in the team of students, be able to apply the methods of a team management. Improper communicative activity generates emotional tension, lack of confidence, fear in a student. As a result, he has a stable negative attitude towards a teacher, school, education. Pedagogical communication should evoke trust and joy from interaction and promote socio-psychological optimization of the educational process. Keeping to the rules and norms of communication in the process of professional activity is the key to the development of a student's personality [Хало: 240].

The term “communicative competence” has quite a wide range of definitions: from (in a broad sense) the ability to communication, sociability, the ability of an individual to establish a communicative contact with the environment to a more specific consideration of a communicative competence – as knowledge of cultural norms and rules of communication; accepting social stereotypes of behavior; possession of communicative skills and abilities; the system of internal means of regulating communicative actions; a set of skills and abilities obtained on the basis of individual experience, i.e. operational and technical means of communication [Волошанська : 50].

In the works by A.V. Khutorsky, N.P. Volkova, I.V. Rodygina communicative competence is considered as a system of internal resources necessary to build effective communication in a particular field of situations of personal interaction. Competence in communication, undoubtedly, has invariant universal characteristics and at the same time characteristics that are historically and culturally conditioned. Communicative competence means the willingness to set and achieve goals in communication, namely to receive the necessary information, to express and defend your point of view in a dialogue and public speech based on the recognition of different positions, respectful attitudes to values of other people (religious, ethnic, professional, personal, etc.) [Волошанська : 48].

Conclusions. Thus, only intercultural competence in its relationship with a foreign language communicative competence can be one of the indicators of the formation of a foreign language competence of university students. The intercultural component is a fundamentally new ontology of a modern theory of foreign language teaching, which quite naturally dictates the need to find new psychological, pedagogical and methodological solutions.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: Аркти, 2004. 192 с.
2. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб: КАРО, 2005. 352 с.
3. Николаева С.Ю. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр». Київ, 2011. С. 12.
4. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Электронный ресурс] : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» СПб., 2001. 317 с. URL: [http://www.dissercat.com/content/formirovaniemezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-vprotsesse-obucheniya-inoyazychnomu-obshc](http://www.dissercat.com/content/formirovaniemezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-vprotsesse-obucheniya-inoyazychnomu-obshch).
5. Хало З. Розвиток міжкультурної компетенції як проблема методики викладання іноземних мов. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Випуск (68.2). 2019. С. 239–242.
6. Voloshanska I.V. Communicative competence as a subjective determinant: globalization and personal aspects. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2017. Vol. 4, No. 1 (2017), P. 48–52. URL: <http://journals.pu.if.ua/index.php/jpnu/article/view/1911/1891>.

REFERENCES

1. Galskova N.D. (2004) Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobiye dlya uchitelya. [Modern methodology of teaching foreign languages: manual for teachers] N.I.Geiz. 3-e izd.. pererab. i dop. Moscow: Arkti. p. 192. [In Russian]
2. Elizarova. G.V. (2005) Kultura i obucheniye inostrannym yazykam. [Culture and teaching foreign languages] SPb: KARO. p. 352. [In Russian]
3. Nikolaeva S.Yu. (2011) Metodika formuvannya mizhkulturnoi inshomovnoi komunikativnoi kompetentsi: Kurs lektsiy (skhemi i tablitsi). [Means of forming intercultural foreign communication competence: lectures] Navch-metod. posibnik dlya stud. movnikh spets. osv.-kvalif. rivnya "magistr". Kiyv. [In Ukrainian]
4. Elizarova G.V. (2001) Formirovaniye mezhkulturnoy kompetentsii studentov protsesse obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu. [Forming of intercultural competence in the process of teaching foreign languages][Elektronnyy resurs]: dis. na soiskaniye uchenoy stepenethi d-ra ped. nauk: spets. 13.00.02 "Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya". SPb. p. 317. – Rezhim dostupa: <http://www.dissercat.com/content/formirovaniemezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-vprotsesse-obucheniya-inoyazychnomu-obshc> [In Russian]
5. Khalo Z. Rozvytok mizhkulturnoi kompetentsii yak problema metodyky vykladannia inozemnykh mov [Development of intercultural competence as a problem of methods of teaching foreign languages] Naukovyi zhurnal "Molodyi vchenyi". Vypusk (68.2). 2019. P. 239–242. [In Ukrainian]
6. Pantiuk T. I., Pantiuk M. P., Voloshanska I. V., Burkovska Z. E. Communicative competence as a subjective determinant: globalization and personal aspects. [Communicative competence as a subjective determinant: globalization and personal aspects] *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2017. Vol.4, No. 1 (2017), P. 48–52. Режим доступа: <http://journals.pu.if.ua/index.php/jpnu/article/view/1911/1891> [In English]

З. П. ХАЛО

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри мовної та міжкультурної комунікації,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,

м. Дрогобич, Львівська область, Україна

Електронна пошта: zosja.79@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-0545-6547>

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються деякі аспекти актуальної проблеми сучасного стану викладання іноземних мов у процесі підготовки майбутніх фахівців до участі в міжкультурному діалозі. Зроблена спроба описати актуальність такої проблеми викладання іноземної мови, як розвиток міжкультурної компетенції, як одного зі складників іншомовної компетентності студентів вузів. У статті проаналізовано проблему міжкультурної освіти в сучасному суспільстві, досліджено актуальність вивчення іноземної мови у цьому аспекті та необхідність формування соціокультурної

компетентності вчителя у викладанні іноземної мови. З'ясовано такі поняття, як «міжкультурна комунікація» «міжкультурна компетенція», «соціокультурна комунікація», «соціокультурна компетенція». Доводиться важливість формування міжкультурної компетенції майбутніх вчителів. Розкрито аспекти актуальної проблеми сучасного стану викладання іноземних мов у процесі підготовки майбутніх фахівців до участі в міжкультурному діалозі. Зазначено, що «особливу важливість набувають фактори комунікабельності й толерантності, підвищення професійної кваліфікації та перепідготовка працівників, зростання їх професійної мобільності». Доведено, що тільки міжкультурна компетенція в її взаємозв'язку з іншомовною комунікативною компетенцією може виступити одним із показників сформованості іншомовної компетентності студентів вузу. Розглянуто аспекти актуальної проблеми сучасного стану викладання іноземних мов у процесі підготовки майбутніх фахівців до участі в міжкультурному діалозі. Зазначено, що особливо важливими стають фактори комунікабельності й толерантності, підвищення професійної кваліфікації та перепідготовка працівників, зростання їх професійної мобільності.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, соціокультурна компетенція, міжкультурне спілкування, комунікативна компетенція, іноземна мова, особистість, методика.

УДК 34:378.14

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.21>

М. А. ХЛИСТІК

старший викладач кафедри права,

Приватний вищий навчальний заклад «Академія рекреаційних технологій і права»,

м. Луцьк, Україна,

Електронна пошта: mirahlystik@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-7154-2320>

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У СФЕРІ ВИКЛАДАННЯ ПРАВНИЧИХ ДИСЦИПЛІН»

У статті розглянуто теоретичні підходи до змісту та визначення категорій «інновація», «освітня інновація», «інноваційний метод навчання», «інноваційні методи навчання у сфері викладання правничих дисциплін». Проаналізовано погляди різноманітних вчених до визначення цих категорій. Досліджено нормативно-правові акти, у яких можна віднайти вказані дефініції. Запропоновано авторське трактування окремих з них.

Виходячи із найбільш розповсюджених тлумачень термінів «метод навчання», «інновація», «освітня інновація», запропоновано сформулювати таке визначення поняття «інноваційний метод навчання» – це сукупність способів і прийомів навчання певної дисципліни, що відповідають вимогам сьогодення, істотно підвищують якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу, сприяють інтенсифікації та модернізації навчального процесу, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал його учасників.

Враховуючи зміст Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, подано таке тлумачення терміну «інноваційний метод навчання» – це об'єкт інноваційної освітньої діяльності, новостворений (застосований) або вдосконалений метод у галузі освіти, що істотно підвищує якість, результативність та ефективність освітньої діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників, навчальних закладів.

Зроблено висновок, що інноваційні методи навчання у сфері викладання правничих дисциплін – це сукупність способів і прийомів навчання правничих дисциплін, що відповідають вимогам сьогодення, істотно підвищують якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу, сприяють інтенсифікації та модернізації навчального процесу, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал його учасників, забезпечують набуття в процесі навчання студентами-правниками необхідних компетентностей.

Ключові слова: інновації, освітні інновації, інноваційні методи навчання, інноваційні методи навчання у сфері права, юридична освіта.

Постановка проблеми. Період після 2014 року в Україні характеризується значними змінами та реформами в усіх сферах життя. В умовах загального контексту європейського інтегрування істотних трансформацій зазнає і вища освіта України, у тому числі й юридична. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» одним із основних принципів, на яких ґрунтується державна політика у сфері вищої освіти, є принцип міжнародної інтеграції системи вищої освіти України у Європейський простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи [Про вищу освіту].

Сьогодні гостро постала проблема, яка потребує розв'язання, – «невідповідність змісту юридичної освіти і якості підготовки в правничих школах сучасним вимогам ринку праці та викликам, що стоять перед сучасним демократичним суспільством, глобальним тенден-

ціям розвитку та завданням професійної діяльності правників у різних сферах» [Концепція].

Не так давно Всеукраїнською громадською організацією «Українська Асоціація Маркетингу» за підтримки Агентства США з міжнародного розвитку (USAID) в рамках Проекту «Справедливе правосуддя» були проведені дослідження на тему: «Залучення громадськості до формування рамки кваліфікацій правничої професії шляхом проведення аналізу обсягу знань, переліку навичок і вмінь, якими має володіти випускник юридичного вищого навчального закладу, щоб відповідати вимогам сучасного ринку праці». Результати досліджень показали, що загалом зміст і методологія викладання в українських вищих правничих школах зберігають радянські підходи, що впливає на розуміння права студентами-правниками та імідж правничої професії [Аналітичний : 6].

Аналіз попередніх досліджень. Проблеми впровадження інноваційних процесів та методів у вищу освіту стали об'єктом вивчення як зарубіжних, так і українських учених. Зокрема, наукові дослідження у цій сфері проводили А. М. Алексюк, І. І. Доброскок, Г. П. Коцур, С. О. Нікітчина, Г. П. Клімова, В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролеєв, М. В. Лисенко, П. Ю. Саух, О. В. Чумак та інші.

Особливості професійної підготовки юристів, правничу науку, юридичну педагогіку висвітлювали такі науковці, як В. І. Андрейцев, В. Г. Чужикова, С. Д. Гусарев, С. С. Сливка, В. Я. Кікоть, А. М. Столяренко та інші.

Питання модернізації вищої юридичної освіти та застосування інновацій у сфері підготовки студентів-правників предметно вивчали Н. В. Артикуца, В. М. Куц, О. В. Топчій, О. В. Фатхутдінова, О. В. Василенко та інші.

Проте питання визначення терміну «інноваційні методи навчання та їх практичне застосування в процесі викладання правничих дисциплін» є відкритим і сьогодні, а думки з цього приводу різняться та є неоднозначними.

Мета статті – на основі аналізу різних підходів вчених розкрити сутність та особливості поняття «інноваційні методи навчання у сфері викладання правничих дисциплін».

Виклад основного матеріалу. Високий рівень суспільної відповідальності юристів, зумовлений вимогами до їх професійної діяльності, значна конкуренція на ринку надання освітніх послуг вимагають від закладів вищої освіти активно впроваджувати нові методи та форми навчання студентів-правників.

Інноваційні методи викладання правничих дисциплін заслуговують на особливу увагу, оскільки впровадження інноваційних технологій у навчальний процес допомагає готувати висококваліфікованих, конкурентноспроможних правників.

Поняття «інновація» сьогодні досить часто вживається у вітчизняному лексиконі, хоча актуалізувалось воно у науковій та освітній сфері лише наприкінці ХХ століття. Сьогодні не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття «інновація». Більшість асоціюють його з нововведеннями, цілеспрямованими змінами.

Поширені різні, часто суперечливі точки зору стосовно того, що слід вважати інноваці-

ями – абсолютно нове чи вдосконалене старе, глобальні чи локальні зміни, процес створення нового чи його результат, будь-що нове чи лише те, що є актуальним і значущим, тощо.

У «Словнику іншомовних слів» за редакцією О. С. Мельничука (1974 року) слово «інновація» та похідні від цього терміну слова взагалі відсутні [Словник 1974]. Запозичене з англійської мови слово інновація (англ. innovation від лат. innovatio – оновлення, зміна) у «Словнику іншомовних термінів» (2000 р.) зареєстроване у значеннях: 1) нововведення в галузі економіки, техніки тощо на основі досягнень науки і передового досвіду; 2) нове явище в мові (мовозн.). Там же наведений і похідний термін «інноваційний» – «який стосується інновацій»; «інноваційний банк» – банк, який здійснює кредитування і фінансування інновацій у науково-технічній і організаційно-управлінській сферах» [Словник 2000 : 230]. У «Юридичній енциклопедії» можемо віднайти визначення лише словосполучення «інноваційне законодавство» – (від лат. innovation – поновлення, зміна) – специфічна комплексна галузь законодавства, якою регулюються суспільні відносини в процесі здійснення організаційних, фінансових, інвестиційних, матеріально-технічних та інших заходів, спрямованих на створення і впровадження науково-технічних розробок, нової техніки і технологій, нових форм організації праці та управління, освоєння і випуск нових видів продукції» [Юридична].

Не вдалося віднайти тлумачення терміну «інновація» та похідних від нього слів та словосполучень в Українському педагогічному словнику 1997 року [Український].

«Енциклопедія освіти», яка була видана у 2008 р. Академією педагогічних наук України, теж не містить роз'яснень понять «інновація», «інноваційні методи» тощо [Енциклопедія]. Проте до 2-го видання цієї енциклопедії, яке готується до друку колективом вчених Національної Академії педагогічних наук України, вже заплановано включити такі терміни, як «інноватика», «інновації в освіті», «інноваційні технології в освіті».

Як бачимо, сьогодні у тлумачних словниках не закріплене спеціальне значення терміна інновації, пов'язане з освітньою сферою. Водночас у сучасній педагогічній та науково-

методичній літературі термін цей, як і прикметник інноваційний, є широко вживаним.

Н. Артикуца сутність інновацій щодо вищої освіти сформулювала у декількох варіантах: «інновації – це нововведення на основі досягнень науки, освіти, передового педагогічного та управлінського досвіду, покликані стимулювати розвиток прогресивних і високоефективних освітніх технологій», та більш розгорнуто: «інновації – це нові перспективні тенденції, процеси та підходи у розвитку сучасної вищої освіти, які ґрунтуються на поєднанні наукової та освітньої діяльності, теорії з практикою, інтеграції та диференціації сучасних знань, фундаментальної підготовки фахівців із вузькопрофільною спеціалізацією та спрямовані на модернізацію, підвищення якості та ефективності сучасного навчального процесу» [Артикуца : 4].

Термін «освітні інновації» та пов'язані з ним вдалося віднайти у Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затвердженому наказом Міністерства науки

і освіти України від 07 листопада 2000 року № 522 (далі – Положення) [Положення]. Редакція цього Положення кілька разів змінювалась, при цьому дещо по-іншому трактувались і значення вищевказаних термінів (див. табл.).

Отже, відповідно до Положення освітня інновація – це новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології, методи, моделі, продукція, освітні, а також технічні рішення у галузі освіти, що істотно підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності. Тобто освітня інновація – це не просто новий або вдосконалений освітній продукт, це продукт, результатом застосування якого є покращення діяльності у сфері освіти.

Похідний термін «інноваційний» у науково-педагогічній та методичній літературі найчастіше вживається у складі термінологічних словосполучень: інноваційний метод, інноваційна методика, інноваційний підхід, інноваційні технології тощо.

Таблиця

Значення термінів «інноваційна освітня діяльність», «освітні інновації», «об'єкти інноваційної освітньої діяльності» у різних редакціях Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності

Визначення терміну «інноваційна освітня діяльність»	
Редакція від 07.11.2000	розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій
Редакція від 04.01.2013	діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок
Редакція від 08.05.2015	діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок
Редакція від 31.10.2017	діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок
Визначення терміну «освітні інновації»	
Редакція від 07.11.2000	вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності
Редакція від 04.01.2013	вперше створені, вдосконалені освітні, навчальні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що мають істотно поліпшити результати освітньої діяльності
Редакція від 08.05.2015	вперше створені, вдосконалені освітні, навчальні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що мають істотно поліпшити результати освітньої діяльності
Редакція від 31.10.2017	новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології, методи, моделі, продукція, освітні, а також технічні рішення у галузі освіти, що істотно підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності
Визначення терміну «об'єкти інноваційної освітньої діяльності»	
Редакція від 04.01.2013	нові знання, інноваційні освітні програми і проекти, навчальний та виховний процеси, організаційні та адміністративні рішення, а також рішення іншого характеру, що істотно поліпшують якість освіти
Редакція від 08.05.2015	нові знання, інноваційні освітні програми і проекти, навчальний та виховний процеси, організаційні та адміністративні рішення, а також рішення іншого характеру, що істотно поліпшують якість освіти
Редакція від 31.10.2017	нові емпіричні та/або теоретичні знання, навчальний та виховний процеси, освітні (педагогічні), дидактичні, виховні, управлінські системи, моделі, методи, інноваційні освітні програми і проекти, інші інтелектуальні продукти, засоби навчання та обладнання, організаційні та адміністративні рішення, а також рішення іншого характеру, що істотно поліпшують якість освіти, результативність та ефективність освітньої діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників, навчальних закладів

Термін «метод» у найбільш загальному розумінні означає спосіб, прийом або систему прийомів для досягнення якої-небудь мети, для виконання певної операції.

Словник української мови (1970–1980) містить такі визначення терміну «метод»:

1. «Спосіб пізнання явищ природи та суспільного життя.

2. Прийом або система прийомів, що застосовується в якій-небудь галузі діяльності (науці, виробництві тощо)» [Словник].

Однак у сучасній науці розрізняють три його значення: загальнометодологічне (метод як спосіб пізнання дійсності, природних і суспільних явищ), загальнодидактичне та власне-методичне (метод як спосіб (засіб) навчання або викладання).

Цікаво, що в сучасній зарубіжній педагогіці вищої школи (здебільшого в англійській та американській педагогіці) поняття «метод навчання» включає: форму організації навчальної роботи, засіб передавання знань студентам, спосіб роботи викладача та студента. Іншими словами, терміни «метод», «форма», «прийом», «засіб» навчання не розрізняються та використовуються в еквівалентному значенні [Активізація : 15].

В Українському педагогічному словнику знаходимо тлумачення терміна «метод» – «(грец. – шлях дослідження чи пізнання) – спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта» [Український : 205], а також терміна «методи навчання в школі» – упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань» [Український : 206].

Метод викладання як загальнодидактичне поняття можна визначити як «сукупність способів і прийомів спільної діяльності суб'єктів навчального процесу, спрямованої на досягнення освітньої мети, виховання й розвитку особистості» [Артикуца : 5].

Традиційно термін «метод викладання» у розумінні «як сукупність способів і прийомів навчання певної дисципліни» вживається у формі множини – методи викладання, адже зрозуміло, що повноцінно навчати, застосовуючи лише якийсь один метод, неможливо. Часто для передачі змісту процесу навчання

використовують термін «методика» як сукупність методів викладання певної науки, предмета.

В. В. Ягупов терміном методика позначає «конкретні принципи, форми та засоби використання методів, за допомогою яких здійснюється більш глибоке пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх розв'язання... Вона містить опис сукупності методів, системи прийомів і засобів, що застосовуються для дослідження різних виховних явищ» [Ягупов].

У рамках досліджуваного питання нас більше цікавлять поняття «інноваційні методи» та «методики викладання», зокрема правничих дисциплін.

Якогось усталеного визначення понять «інноваційні методи» та «інноваційні методики навчання (викладання)» нам віднайти не вдалося. Більшість авторів, вживаючи ці терміни, частіше просто вказують на конкретні методи або методики, які, на їхню думку, є інноваційними. Так, наприклад, Н. В. Артикуца розглядає «інноваційні методики викладання як методики новизни, ефективності, дієвості, доцільності використання у сучасних умовах, серед яких найбільш витребуваними на сьогоднішньому ринку освітніх послуг є активні та інтерактивні методики навчання» [Артикуца]. На її думку, «поняття інноваційні методики викладання є полікомпонентним, оскільки об'єднує усі ті нові й ефективні способи навчання (здобуття, передачі й продукування знань), які сприяють інтенсифікації та модернізації навчального процесу, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал його учасників» [Артикуца : 6].

Н. Софій відносить до інноваційних методів передусім активні методи навчання, які забезпечують особистісно зорієнтований підхід і розвиток критичного мислення [Софій].

О. В. Гуцул, Т. В. Бірюкова, А. В. Шалаєва вважають, що використання в процесі навчання інноваційних технологій, а саме інтерактивних та комп'ютерних, дозволяє вдосконалити форми та методи навчання [Hutsul : 29].

Отже, з огляду на вищенаведені тлумачень термінів «метод навчання», «інновація», «освітня інновація» пропонуємо сформулювати таке визначення поняття «інноваційний метод навчання» – це сукупність способів

і прийомів навчання певної дисципліни, що відповідають вимогам сьогодення, істотно підвищують якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу, сприяють інтенсифікації та модернізації навчального процесу, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал його учасників.

Враховуючи зміст Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, подаємо таке тлумачення терміну «інноваційний метод навчання» – це об'єкт інноваційної освітньої діяльності, новостворений (застосований) або вдосконалений метод у галузі освіти, що істотно підвищує якість, результативність та ефективність освітньої діяльності

педагогічних та науково-педагогічних працівників, навчальних закладів.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, робимо висновок, що інноваційні методи навчання у сфері викладання правничих дисциплін – це сукупність способів і прийомів навчання правничих дисциплін, що відповідають вимогам сьогодення, істотно підвищують якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу, сприяють інтенсифікації та модернізації навчального процесу, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал його учасників, забезпечують набуття в процесі навчання студентами-правниками необхідних компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі: метод. огляд / уклад. Л. А. Якімова. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. 32 с.
2. Аналітичний звіт за результатами проекту «Залучення громадськості до формування рамки кваліфікацій правничої професії шляхом проведення аналізу обсягу знань, переліку навичок і вмінь, якими має володіти випускник юридичного вищого навчального закладу, щоб відповідати вимогам сучасного ринку праці» / Козьяков С. Ю. та ін. Київ : ВГО «Українська Асоціація Маркетингу», 2015. 131 с.
3. Артикуца Н. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті. 2005. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2424/?sequence=1> (дата звернення: 02.09.2021).
4. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Концепція розвитку юридичної освіти: проект / Комітет з питань освіти, науки та інновацій. URL: <http://kno.rada.gov.ua/fsview/75465.html> (дата звернення: 02.09.2021).
6. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: наказ Міністерства освіти і науки України від 07 листопада 2000 р. № 522. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00/ed20150508> (дата звернення: 02.09.2021).
7. Про вищу освіту: Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 02.09.2021).
8. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ, 1974. 865 с.
9. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наук. думка, 2000. 680 с.
10. Словник української мови: Академічний тлумачний словник української мови (1970-1980). В 11 т. URL: <http://sum.in.ua> (дата звернення: 02.09.2021).
11. Софій Н. Інноваційні методи навчання та викладання. Освіта. ua. 2007. URL: <http://osvita.ua/school/method/1663/> (дата звернення: 02.09.2021).
12. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко : гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
13. Юридична енциклопедія: у 6 т. / Редкол. : Ю. С. Шемшученко (гол. редкол.) та ін. Київ : «Укр. енци.», 1998. Т. 2. 691 с.
14. Ягупов В.В. Педагогіка. URL: <https://sites.google.com/site/pedagogikasny/pedagogika/agupov-v-v-pedagogika> (дата звернення: 02.09.2021).
15. Hutsul O. V., Biryukova T. V., Shalajeva A. V. Introduction of innovative technologies while teaching the course “Medical informatics”. *Modern engineering and innovative technologies*. 2018. Issue 4 / Vol.1. Pp. 29-34. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/773251.pdf> (дата звернення: 02.09.2021).

REFERENCES

1. Yakymova L.A. (2010). *Aktyvizatsiia navchalnoho protsesu u suchasni vyshchii shkoli [Activation of the educational process in modern higher education]*. K. : DP “Vyd. dim “Personal” [in Ukrainian].
2. Kozjakov S.Iu. ta in. (2015). *Analitichnyi zvit za rezultatamy projektu “Zaluchennia hromadskosti do formuvannia ramky kvalifikatsii pravnychoi profesii shliakhom provedennia analizu obsiahu znan, pereliku navychok i vmin, yakymu maie volodity vypuskyk yurydychnoho vyshchoho navchalnoho zakladu, shchob vidpovidaty vymoham suchasnoho rynku pratsi” [Analytical report on the results of the project “Involvement of the public in the for-*

mation of the qualifications framework of the legal profession by analyzing the amount of knowledge, skills and abilities that a graduate of a law school must have to meet the requirements of the modern labor market”]. Kyiv: VHO “Ukrainska Asotsiatsiia Marketynhu” [in Ukrainian].

3. Artykutsa N. (2005). *Innovatsiini metodyky vykladannia dystsyplin u vyshchii yurydychnii osviti [Innovative methods of teaching disciplines in higher legal education]*. Retrieved from: <http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2424/?sequence=1> [in Ukrainian].

4. Kremin V. H. (hol. red.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. *Akademiia ped. nauk Ukrainy*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

5. Kontseptsiiia rozvytku yurydychnoi osvity: proekt / Komitet z pytan osvity, nauky ta innovatsii. [The concept of legal education development: a project]. Retrieved from: <http://kno.rada.gov.ua/fsview/75465.html> [in Ukrainian].

6. Regulations on the procedure for carrying out innovative educational activities: order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 522. (2000, November 7). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00/ed20150508> [in Ukrainian].

7. Law of Ukraine on the higher education № 1556-VII. (2014, July 1). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].

8. Melnychuk O.S. (Ed.). (1974). *Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]*. Kyiv [in Ukrainian].

9. Morozov S. M., Shkaraputa L. M. (2000). *Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]*. Kyiv : Nauk, dumka [in Ukrainian].

10. *Slovnyk ukrainskoi movy: Akademichnyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy (1970-1980). [Dictionary of the Ukrainian language: Academic explanatory dictionary of the Ukrainian language (1970-1980)]*. V 11 t. Retrieved from: <http://sum.in.ua> [in Ukrainian].

11. Sofii N. (2007). *Innovatsiini metody navchannia ta vykladannia [Innovative methods of teaching and learning]*. Osvita. ua. Retrieved from: <http://osvita.ua/school/method/1663/> [in Ukrainian].

12. Honcharenko S., Holovko S. (hol. red.). (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

13. Shemshuchenko Yu. S. (hol. redkol.) ta in. (1998). *Yurydychna entsyklopediia: u 6 t. [Legal encyclopedia: in 6 volumes]*. Kyiv: «Ukr. ents.». T.2. [in Ukrainian].

14. Yahupov V. V. *Pedahohika [Pedagogy]*. Retrieved from: <https://sites.google.com/site/pedagogikasny/pedagogika/agupov-v-v-pedagogika> [in Ukrainian].

15. Hutsul O. V., Biryukova T. V., Shalajeva A. V. (2018). Introduction of innovative technologies while teaching the course “Medical informatics”. *Modern engineering and innovative technologies*. Issue 4. 29-34. Retrieved from: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/773251.pdf>

M. A. KHLYSTIK

Senior Lecturer at the Department of Law,

Private Higher Education Institution Academy of Recreational Technologies and Law,
Lutsk, Ukraine

E-mail: mirahlystik@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-7154-2320>

CONTENT OF THE DEFINITION “INNOVATIVE TEACHING METHODS IN THE FIELD TEACHING OF LEGAL DISCIPLINES”

The article considers theoretical approaches to defining the categories “innovation”, “educational innovation”, “innovative teaching method”, “innovative teaching methods in the field of teaching legal disciplines”. The approaches of various scientists to the definition of these categories are analyzed. The normative-legal acts in which it is possible to find the specified definitions are investigated. The author's interpretation of some of specified terms is offered.

Based on the most common interpretations of the terms “teaching method”, “innovation”, “educational innovation”, it is proposed to formulate the following definition of “innovative teaching method” – a set of methods and techniques of teaching a discipline that meet today's requirements, significantly improve quality, efficiency and the effectiveness of the educational process, contribute to the intensification and modernization of the educational process, develop a creative approach and personal potential of its participants.

Given the content of the Regulations on the implementation of innovative educational activities, the following interpretation of the term “innovative teaching method” is an object of innovative educational activities, newly created

(applied) or improved method in education, which significantly increases the quality, effectiveness and efficiency of educational activities of scientific and pedagogical workers, educational institutions.

It is concluded that innovative teaching methods in the field teaching of legal disciplines are a set of methods and techniques of teaching legal disciplines that meet today's requirements, significantly improve the quality, efficiency and effectiveness of the educational process, promote intensification and modernization of the educational process, develop creativity and personal potential of its participants, ensure the acquisition in the learning process by law students of the necessary competencies.

Key words: innovations, educational innovations, innovative teaching methods, innovative teaching methods in the field of law, legal education.

УДК [378.016: 613.] – 057.87 (043.5)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.22>

А. М. ЦИПЛЮК

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: atsyplyuk@ipc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-1307-8005>

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті репрезентовано матеріали наукового пошуку стосовно розроблення експериментальної моделі формування готовності майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти, в якій виокремлено блоки: цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний, діагностико-результативний.

Цільовий блок як системоутворювальний акумулює наявність конкретної мети – формування готовності майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти.

Теоретико-методологічний блок моделі репрезентує підходи (особистісно орієнтований, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, компетентнісний, синергетичний, системний) щодо організації процесу підготовки студентів (спеціальність 012 Дошкільна освіта) до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти, а також загальнодидактичні та специфічні принципи їх підготовки.

Змістово-технологічний блок базується на організації процесу підготовки майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти (теоретична і практична частини), технологічному аспекті його забезпечення під впливом усіх компонентів цілісного освітнього процесу (зміст, форми, методи, засоби навчання).

Діагностико-результативний блок відображає динаміку процесу формування готовності майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти.

Дієвість та результативність запропонованої експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти потребує забезпечення відповідних умов: актуалізація стимулювально-позитивного впливу на емоційно-ціннісно-мотиваційну сферу майбутніх вихователів (особистісно-мотиваційний компонент); дидактико-методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти (когнітивний компонент); активізація рефлексивних, комунікативних та організаційних умінь і навичок здоров'язбережувальної діяльності майбутніх вихователів через запровадження інтерактивної взаємодії у форматі «викладач-студент-дошкільник» (процесуально-діяльнісний компонент).

Ключові слова: педагогічна модель, професійна підготовка, вихователь закладу дошкільної освіти, здоров'язбережувальне середовище.

Постановка проблеми. Питання збереження та зміцнення здоров'я у наш час набувають особливої значущості. У вирішенні цієї проблеми провідна роль належить освіті, зокрема її первинній ланці – дошкільній, яка на законодавчому рівні визнана стартовою платформою особистісного розвитку дитини, а головне її завдання полягає у створенні здоров'язбережувального середовища у кожному закладі дошкільної освіти, формуванні здорової особистості.

Відтак вищезазначене актуалізує необхідність у підготовці висококваліфікованих фахів-

ців у галузі дошкільної освіти, вироблення у них стійкої мотивації, ціннісних орієнтацій щодо здоров'я, озброєння необхідними знаннями процесу формування здорового способу життя дітей дошкільного віку.

Завдання щодо збереження здоров'я дітей, пошук нових моделей організації навчання в закладах освіти, спрямованих на гармонізацію розвитку дитини, відображено в низці вітчизняних документів, зокрема Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, Законі України «Про охорону дитинства», Указі пре-

зидента Про національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», Концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, Національній стратегії розбудови безпечного та здорового освітнього середовища, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ. З огляду на це проблема формування у майбутніх вихователів готовності до створення здоров'язбережувального середовища набуває особливої актуальності.

Аналіз попередніх досліджень. Конструктивними у контексті дослідження є роботи таких вчених, як Н. Бугаєць, В. Гриньова, Р. Гуревич, І. Зязюн, Л. Карпова, Л. Кондрашова, Р. Кузьменко, Р. Пріма та інші. Дослідженню проблеми професійної підготовки фахівців у напрямі здоров'язбереження присвячені праці О. Антонової, Н. Белікової, О. Біди, Я. Галети, Н. Денисенко, Б. Долинського, В. Єфімової, М. Лук'янченка, Н. Поліщук, Л. Сущенко та інших. Наукове зацікавлення становлять різноаспектні дослідження, пов'язані зі створенням та організацією здоров'язбережувального (здоров'язорієнтованого) середовища в різних закладах освіти (О. Бельорін-Еррера, С. Дудко, Н. Лісневська, Н. Левінець). Деякі аспекти заявленої проблеми висвітлено у працях Т. Бойченко, В. Войтенко, М. Гриньової та інших.

Водночас питання формування у майбутніх вихователів готовності до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти, на наш погляд, залишилося не достатньо розкритим.

Мета статті – опис моделі формування у майбутніх вихователів готовності до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Зауважимо, що здоров'язбереження аналізується нами як педагогічний феномен, що характеризує системну спрямованість зусиль суб'єктів освітнього процесу на забезпечення фізичного, духовного, психічного й соціального благополуччя дитини. Встановлено, що інтегративною ознакою підготовки майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища є сформована готовність до цієї діяльності як динамічна інтегративна особис-

тісно-професійна якість. Феномен «*готовність майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища в закладі дошкільної освіти*» потрактовано у дослідженні як інтегративне утворення, що формується у процесі професійної освіти, самоосвіти та творчої професійної самореалізації фахівця дошкільної освіти, містить сукупність особистісних якостей, які акумулюють знання про людину та її здоров'я, здоровий спосіб життя, мотиви здоров'язбережувальної поведінки щодо себе та навколишнього світу, потребу в оволодінні методами, технологіями збереження здоров'я, орієнтацію на самопізнання та саморозвиток (здоров'язбережувальна компетентність).

Ми виходили з того, що застосування системного підходу до дослідження педагогічних явищ нерозривно пов'язане з побудовою моделі феномена, що вивчається. Передусім відзначимо, що модель (франц. *modele*, від латин. *modulus* – міра, образ, норма) у логіці й методології науки розуміється як аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної та соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичної освіти – оригіналу моделі [Козак].

Принагідно зазначимо, що у визначенні концептуальних засад педагогічної моделі формування готовності студентів до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти ми спиралися на *пріоритетні* в сучасних умовах психолого-педагогічні *підходи*. Охарактеризуємо їх. *Особистісно орієнтований* – особливість його полягає в забезпеченні розвитку і саморозвитку студента як суб'єкта пізнання [Фокшек]. При цьому вихідним пунктом є уявлення про особистість як мету і як фактор освітнього процесу [Дубасенюк], який своєю чергою протікає активно, різнобічно, завдяки чому відбувається розвиток й становлення фахівця в багатоманітності його можливостей та здібностей. *Особистісно-діяльнісний* – як основа організації означеного освітнього процесу, який передбачає, по-перше, забезпечення умов особистісної самоактуалізації та особистісного росту студентів, надає свободу вибору навчальної траєкторії, посібників, методів [Фокін], по-друге, формує активність майбутнього фахівця, його

готовність до навчальної діяльності, до вирішення проблемних завдань, здатності гнучко й нестандартно використовувати здобуті знання й уміння, по-третє, забезпечує єдність зовнішніх (мотив досягнення) та внутрішніх (пізнавальний мотив) мотивів [Фокін : 88].

Позиція викладача за такого підходу полягає в цілеспрямованій організації та управлінні навчальною діяльністю в загальному контексті життєдіяльності студентів, у допомозі ставати особистістю, суб'єктом, а не тільки об'єктом педагогічних впливів [Фокін : 86].

Аксіологічний – згідно з цим підходом провідне місце у становленні особистості та її прагненні до самореалізації займає ціннісно-смилова сфера, що охоплює ціннісні орієнтації й стосунки, а також систему особистісних смислів. Саме з цих позицій, солідаризуючись із Т. Андрющенко, здоров'я розглядається нами як найвища цінність людини [Андрющенко], провідний орієнтир професійної діяльності. Аксіологічний підхід дає підстави розуміти готовність майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища як фахову цінність, як елемент внутрішньої структури особистості, який виражає її суб'єктивне ставлення до суспільно значущої цінності здоров'я, та окремих компонентів педагогічної діяльності.

Синергетичний (системно-інтегрований) – від грецького “sinergos” – спільна дія, співробітництво – в основі підходу лежить знання про самоорганізацію й саморозвиток відкритих (передбачають наявність комунікаційних каналів із зовнішнім середовищем для обміну інформацією, енергією тощо) нелінійних (таких, що мають різноманітні, часто альтернативні, варіанти розвитку та реакцій на впливи ззовні) систем, якими може бути освітній процес, особистість студента, особистість викладача; передбачає встановлення позитивного зворотного зв'язку, який виникає між системою та середовищем, а отже, спонукає до застосування діалогових форм взаємодії, що інтенсифікує процес розвитку студентів, особистісно-професійний ріст педагогів, а діалог думок, мотивів, ціннісних орієнтирів сприяє формуванню духовно багатой, моральної і емоційно сприятливої атмосфери освітнього середовища, розвитку і розкриття неповторних індивідуальностей його членів [Фокшек]. *Ком-*

петентнісний – передбачає набуття студентами набору компетентностей (комплекси умінь, здатності, знання в дії), котрі акумулюють інтегрований результат їхньої підготовки до створення здоров'язбережувального середовища та демонструють здатність практично діяти, застосовувати досвід діяльності в конкретній сфері [Бех : 3].

Системний – дозволяє розглядати підготовку майбутніх вихователів як цілісний цілеспрямований процес, якому притаманна єдність духовно-особистісних, соціальних та психолого-педагогічних компонентів навчання і виховання.

У контексті системного підходу під час моделювання процесу підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкілля до створення здоров'язбережувального середовища вихідними для нас є *принципи*, опора на які сприятиме оптимальності організації освітнього процесу закладу вищої освіти і водночас його результативності. Ми виходили з того, що тільки в тому разі, коли під час прийняття рішення враховуються всі закономірні зв'язки між компонентами системи (зміст, форми організації, етапи діяльності тощо), можна очікувати, що буде обрано оптимальний варіант; коли діяльність, спілкування і міжособистісні стосунки в освітньому середовищі вищої школи будуватимуться на пріоритетах загальнолюдських, духовно-моральних цінностей, цінностей культури і особистості [Козак : 132].

Відтак, погоджуючись із думкою науковців (Ю. Бабанський, І. Малафійк, М. Фіцула), підґрунтям ефективної організації та функціонування системи означеної підготовки є реалізація *загальнодидактичних принципів*: *гуманізації* (визнання унікальної цінності того, хто навчається, концентрація на особистісних потребах людини, ціннісних вимірах щодо пізнання світу, самопізнання, надання можливості кожному досягти бажаного на основі розвитку власних якостей, за рахунок власних зусиль); *динамізації* (реагування системи професійної підготовки майбутніх вихователів на зміни соціально-професійної практики, вдосконалення змісту освіти, її методичного апарату); *оптимізації навчального процесу* (раціональне використання навчального часу, відведеного на вивчення педагогічних дисциплін здоров'язбережувальної спрямова-

ності); *систематизації* (логічно-послідовне розгортання навчального процесу як цілісної педагогічної системи, взаємозв'язок усіх її структурних і функціональних компонентів); *діалогізації* (побудова освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктної парадигми, в якій викладач і студент є рівноправними партнерами педагогічної взаємодії); *міжпредметної інтеграції знань* (встановлення міжпредметних зв'язків як дидактичного засобу, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що надає можливість здійснювати зв'язки між предметами для поглибленого, всебічного розгляду питання формування здоров'язбережувального середовища) [Савченко].

З огляду на означені позиції нами визначені такі *специфічні принципи*: *емоційності, саморозвитку, синергії, інноваційності*. Конкретизуємо їх: *принцип емоційності* передбачає включення в систему підготовки майбутніх вихователів емоційно-забарвленого навчального матеріалу, орієнтацію на активну позицію студента, співпрацю між учасниками навчального процесу, відмову від авторитарного стилю спілкування, розуміння важливості емоційного благополуччя тощо; *принцип саморозвитку* – свідомо, цілеспрямовано і самокеровано активність особистості, мета якої полягає в самозміні в позитивному напрямі, що і забезпечує особистісне зростання та професійне самовдосконалення [Кузікова]; *принцип синергії* – будівництво команди, робота в команді, розвиток згуртованості й творчої взаємодії з іншими людьми. У людських відносинах ціле може стати більше суми його частин. Успішно працюючий синергетичний процес дозволяє отримувати рішення, що набагато перевершують індивідуальні; *принцип інноваційності* – у першу чергу передбачає розвиток інноваційного критичного типу мислення (тобто уміння осмислювати, аналізувати великий потік інформації, обирати раціональне зерно; відкритість до сприйняття нових освітніх підходів; розуміння себе як педагога-новатора).

Зауважимо, що всі ці принципи мають умовну диференціацію, оскільки загалом орієнтують на цілісний процес навчання, розвитку та саморозвитку майбутнього фахівця у галузі дошкільної освіти. З метою забезпечення розу-

міння діалектичної залежності між елементами досліджуваної проблеми та відтворення цілеспрямованого процесу системи формування готовності майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища нами виокремлено такі блоки моделі: *цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний, діагностико-результативний*.

Цільовий блок як системоутворювальний акумулює наявність конкретної мети – формування готовності майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у дошкільному навчальному закладі.

Теоретико-методологічний блок моделі репрезентує різні підходи (особистісно-орієнтований, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, компетентнісний, синергетичний, системний) щодо організації процесу формування готовності студентів (спеціальність 012 Дошкільна освіта) до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти, а також загальнодидактичні та специфічні принципи їх підготовки.

Наступний блок експериментальної моделі – *змістово-технологічний* – базується передусім на організації процесу формування готовності майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища (теоретична і практична частини), технологічному аспекті його забезпечення під впливом усіх компонентів цілісного освітнього процесу (зміст (навчальні дисципліни), форми навчання, методи і засоби навчання, педагогічні технології).

Діагностико-результативний блок засвідчує динаміку процесу формування готовності майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти.

Дієвість та результативність запропонованої експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти потребує забезпечення відповідних умов: актуалізація стимульовально-позитивного впливу на емоційно-ціннісно-мотиваційну сферу майбутніх вихователів (особистісно-мотиваційний компонент); дидактико-методичне забезпечення підготовки майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища (когнітивний компонент); активізація рефлексивних

комунікативних та організаційних умінь і навичок самостійної творчої здоров'язбережувальної діяльності майбутніх вихователів через запровадження інтерактивної взаємодії у форматі «викладач-студент-дошкільник» (процесуально-діяльнісний компонент).

Реалізація виокремлених педагогічних умов у реальному процесі навчання здійснюється комплексно на мотиваційно-орієнтаційному, пізнавально-збагачувальному та творчо-технологічному етапах.

Висновки. Розроблена нами модель підготовки майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти, спираючись на тенденції професійної освіти, визначення поняття «готовність», відображає відповідну мету педагогічної діяльності, структурні компоненти готовності, етапи формування, теоретико-мето-

дологічний, змістово-технологічний блоки та опис результату реалізації цієї моделі. Вона базується на методологічних підходах (особистісно орієнтований, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, компетентнісний, синергетичний) та принципах навчання (гуманізації, динамізації, оптимізації освітнього процесу, систематизації, інтеграції тощо); описує організацію освітнього процесу, який має на меті сформувати професійну готовність майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у закладі дошкільної освіти.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в опрацюванні педагогічних засад професійного самовдосконалення та неперервного професійного розвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андришченко Т. Використання ІКТ для формування здоров'язбережувальної компетентності старших дошкільників. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2021, Том 81, № 1. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3795/1758> (дата звернення: 02.09.2021).
2. Андришченко Т. Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Умань, 2015. 503 с.
3. Бех І., Зайцева Л. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1.
4. Дубасенюк А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
5. Козак А. В. Формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2012. 200 с.
6. Кузікова С. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : Видавництво СумДПУ, 2020. 324 с.
7. Савченко О. Дидактика початкової школи : підручник для вузів. Київ : Грамота, 2013 . 504 с.
8. Фокін Ю. Теорія та технологія навчання: діяльнісний підхід : [Текст]: навч. посіб. 4-те вид., перероб. та доп. Москва : Юрайт, 2018. 241 с.
9. Фокшек А. В. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогіка. 2011. № 6. С. 213–220.
10. Циплюк А. М. Підготовка майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у дошкільному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2017. 243 с.

REFERENCES

1. Andriushchenko T. (2021). Vykorystannia IKT dlia formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti starshykh doshkilnykiv. [Using ICT to build the health competence of older preschoolers], 81 (1) URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3795/1758> (Last accessed: 02.09.2021) [in Ukrainian].
2. Andriushchenko T. (2015). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia zdoroviazberezhualnoi kompetentnosti v ditei doshkilnoho viku [Theoretical and methodological bases of formation of health-preserving competence in preschool children]. Candidate's thesis. Uman. [in Ukrainian].
3. Bekh I., Zaitseva L. (2013). Kurs na diialnisno-kompetentnisnyi pidkhid [Course on activity-competence approach]. *Doshkilne vykhovannia*. 1. [in Ukrainian].
4. Dubaseniuk A. (2012). Profesiina pedahohichna osvita: osobystisno oriientovanyi pidkhid [Professional pedagogical education: a personality-oriented approach]. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
5. Kozak A. V. (2012). Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv u sferi mizhnarodnykh vidnosyn do mizhkulturnoi komunikatsii [Forming the readiness of future specialists in the field of international relations for intercultural communication. Candidate's thesis. Cherkasy. [in Ukrainian].

6. Kuzikova S. (2020). Psykholohichni osnovy stanovlennia subiekta samorozvytku v yunatskomu vitsi [Psychological bases of formation of the subject of self-development in adolescence]. Sumy : Vydavnytstvo SumDPU [in Ukrainian].
7. Savchenko O. (2013). Dydaktyka pochatkovoї shkoly : pidruchnyk dlia vuziv [Didactics of primary school]. Kyiv : Hramota [in Ukrainian].
8. Fokin Yu. (2018). Teoriia ta tekhnolohiia navchannia: diialnisnyi pidkhid [Theory and technology of learning: activity approach]. Moskva: Yurait [in Russian].
9. Fokshchak A. V. (2011). Systemnyi ta synerhetychnyi pidkhody u modeliuvanni suchasnoho pedahohichnoho protsesu [System and synergetic approaches in modeling the modern pedagogical process]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: Pedahohika*. 6. 213-220. [in Ukrainian].
10. Tsypliuk, A. M. (2017). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do stvorennia zdoroviazberezhuvального seredovyscha u doskilnomu navchalnomu zakladi: [Preparing future educators to create a healthy environment in the preschool]. Candidate's thesis. Khmelnytskyi [in Ukrainian].

A. M. TSYPLIUK

Candidate of Pedagogical Science,

Senior Lecturer at the Department of Theory And Methods of Preschool Education,

*Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council
Lutsk, Ukraine*

E-mail: atsyplyuk@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-1307-8005>

THE MODEL OF FORMING THE READINESS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR CREATING A HEALTH PRESERVING ENVIRONMENT IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

The article presents the materials of scientific research about development an experimental model of forming the readiness of future preschool teachers for creating a health preserving environment in preschool institutions, which includes some blocks: target, theoretical and methodological, content and technological, diagnostic.

The target block (goal setting) accumulates the presence of a specific goal – to form the readiness of future preschool teachers for creating a health preserving environment in preschool institutions.

Substantiation of the theoretical and methodological block of the model of the studied process outlines methodological approaches (personality-oriented, personality-activity, axiological, competence, synergetic, systemic) and principles the relationship of which provides an effective organization of training future preschool teachers.

The content-technological block is based on the organization of the process of forming the readiness of future preschool teachers for creating a health preserving environment in preschool institutions (theoretical and practical parts), the technological aspect of its provision under the influence of all components of the holistic educational process (content, forms, methods, teaching aids).

The diagnostic-effective block of the model accumulates its structural components (criteria, indicators, levels), which allow to comprehensively investigate the effectiveness of the process of forming the readiness of future preschool teachers for creating a health preserving environment in preschool institutions and its diagnostic tools.

The effectiveness of the proposed experimental model of forming the readiness of future preschool teachers for creating a health preserving environment in preschool institutions requires the provision of appropriate conditions: actualization of stimulating-positive influence on the emotional-value-motivational sphere of preschool teachers (personal-motivational component); didactic and methodological support for the preparation of future educators to create a healthy environment in the preschool institution (cognitive component); activation of reflexive, communicative and organizational skills and health skills of future preschool teachers through the introduction of interactive interaction in the format of “teacher-student-preschooler” (procedural-activity component).

Key words: pedagogical model, a preschool teacher, professional training, a health preserving environment.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.23>

І. В. ЧИЖИКОВА

*старший викладач кафедри іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки,
Університет митної справи та фінансів,*

м. Дніпро, Україна

Електронна пошта: innachigikova1502@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2722-3258>

СТУДЕНТСЬКА АВТОНОМІЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНЦІЙ ХХІ СТОРІЧЧЯ

Статтю присвячено вивченню студентської автономії в контексті розвитку компетенцій ХХІ сторіччя. У статті розглядається походження й значення поняття «студентська автономія» та наводиться порівняльна характеристика основних визначень «автономії». Представлено хронологію становлення цього поняття у закордонних та вітчизняних наукових працях, яке у загальному розумінні позначає відповідальну роль студента у процесі навчання та його здатність самостійно приймати рішення стосовно навчального процесу. «Автономія» передбачає право вибору, яке надається студенту, що посилює процес формування у нього професійної компетентності і зумовлює використання певної низки стратегій та підходів для її розвитку у студентській аудиторії.

У статті поставлено наголос на зміні ролі викладача в освітньому процесі. У контексті цього дослідження стає очевидним перехід від моделі, центрованої на ролі викладача, яка домінувала в освіті багато років, до підходу, орієнтованого на студента (“student-oriented approach”) та на понятті «навчання протягом життя» (“life-long learning”). В сучасних умовах студенти повинні вчитися не лише застосовувати різні стратегії навчання, але й також обирати найефективніші з них відповідно до мети та індивідуальної направленості у навчанні. Навчальні завдання мають бути націлені на формування стратегічних навичок та здібностей до самооцінювання. Зокрема, навиків, які роблять людей більш стратегічно компетентними у очікуваних соціо-економічних та технологічних контекстах. На підставі аналізу робіт вчених можна констатувати, що автономія студентів є одним із факторів успішного навчання. Отже, пріоритетним завданням викладачів є формування автономних навиків студентів.

Аналіз літературних джерел з питань автономії довів, що не існує єдиного визначення цього поняття у науці. Також було визначено, що більшість вітчизняних фахівців поділяють думку закордонних вчених стосовно феномену «автономія».

Ключові слова: автономія, навчальний процес, мотивація, освіта, компетентність.

Постановка проблеми. Аналіз багатьох наукових робіт, освітніх програм, документів, наказів, підсумків форумів та конференцій в Україні та світі, безпосередньо пов'язаних з розвитком педагогічної науки та освіти, вказує на значущу роль самоосвіти та освітньої автономії в навчальному процесі [Коряковцева, Соловова, Holec, Littlewood, Murray]. Трансформація та розвиток освіти вимагає підсилення уваги до питань самостійної роботи, яка своєю чергою збільшує рівень зацікавленості та додає необхідну мотивацію до опанування матеріалу.

Проблема формування студентської автономії набула особливого значення у зв'язку з потребою удосконалення освітнього процесу, особливо під час дискусій навколо становлення нових компетенцій ХХІ сторіччя. Так, на сучасному етапі розвитку суспільства на перший план виходять питання формування соціаль-

них навичок, креативних навичок, екологічних навичок, навичок співпраці, медіаграмотності та мета-когнітивних навичок, що своєю чергою веде до зміни навчальної парадигми. Невипадково багато досліджень, як з боку вітчизняних, так і зі сторони закордонних вчених, присвячуються питанням зміни сценаріїв взаємодії усіх учасників навчального процесу, проблемам мотивації та відповідальності за навчання. Потреба у зміні навчальної парадигми зумовлює зріст зацікавленості науковців у вивченні поняття «автономія».

Аналіз попередніх досліджень. Теоретико-методологічні аспекти студентської автономії відображено у дослідженнях зарубіжних учених Ф. Бенсона, Л. Діккінсона, Л. Дема, В. Літлвуда, Е. Літтлджона, Д. Літтла, Д. Нунана, Б. Сінклера, Х. Холека та інших, а також у концепціях вітчизняних науковців І. П. Задорожної, Н. Ф. Коряковцевої, О. М. Соловової,

Є. С. Полат та інших. Вчені аналізують різні аспекти автономії: навчальні стратегії та навички, рівні навчальної автономії, формування та розвиток автономії [Гагіна : 309–311].

Аналіз сучасної наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що термін «автономія» може застосовуватись щонайменше у п'яти напрямках. До них належать: 1) ситуації, коли студент навчається повністю самостійно; 2) сукупність навичок, які були отримані та використані під час самоосвіти; 3) вроджені здібності, на які вплинула та впливає інституційна освіта; 4) відповідальність студента за своє навчання; 5) право студента визначати напрям свого власного навчання [Bluashvili : 67–68].

Спираючись на дослідження відомих науковців, вважаємо за доцільне також згадати поняття «самоосвіта» (“self-guided learning” або “self-directed learning”) та термін «освіта протягом життя» (“life-long learning”), які у деяких джерелах використовуються як синоніми поняттю «автономія». У загальному розумінні «самоосвіта» не залежить від викладача або інших учасників освітнього процесу, що дозволяє студенту обирати свій власний темп для навчання. Водночас «освіта протягом життя» – це можливість навчатися незалежно від віку чи часу, не спираючись на минулу кваліфікацію.

Однак, попри вагомий результати цих доробок, ступінь дослідження питання студентської автономії є недостатнім та, на наш погляд, потребує подальшого вивчення та узагальнення.

Мета статті – проаналізувати походження і становлення досліджуємого феномену, розглянути його визначення, зробити порівняльну характеристику основних визначень автономії та проаналізувати зміст поняття «студентська автономія».

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі, у світі передових технологій та складних епідеміологічних умов, пов'язаних з COVID-19, освітній процес відбувається здебільшого дистанційно або самостійно для студентів. Ось чому зацікавленість у вивченні та практичному застосуванні поняття «автономія» з боку вчених та викладачів збільшилась за останні роки.

Згідно з визначенням у Вільній енциклопедії «автономія» походить від двох грецьких слів αὐτός – «сам» та νόμος – «закон» і у загальному розумінні позначає стадію морального розвитку

особистості, яка характеризується здатністю самостійно створювати або вибирати моральні правила для свого життя і поведінки; здатність людини як суб'єкта етичного відношення до самовизначення на основі власного світогляду, «власного законодавства».

Відповідно до тлумачення в українському педагогічному словнику поняття «автономія» – це встановлення норм для самого себе, де суб'єктом може бути як особистість, так і група людей [Гончаренко : 13].

Ще одне визначення «автономії» надається у філософському словнику, де «автономія» – це незалежність, а також право людини розпоряджатися власним життям [Філософський : 8–9].

Своєю чергою кембриджський словник наголошує на тому, що автономія – це здатність приймати рішення без контролю сторонньої особи [Тезаурус].

Словник Мерріам-Вебстер визначає автономію як дію чи здатність прийняття власних рішень [Thesaurus].

Звернемо увагу на ще одне загальне визначення «автономії», яке надається у Великій Українській Енциклопедії, де автономія – це незалежність від влади чи зовнішніх впливів; самоврядування; право самостійного управління, розв'язання економічних, адміністративних та інших питань певним суб'єктом (регіоном, установою, спільнотою) [Велика].

Першим, хто використав у педагогічній літературі поняття «автономія», вважають Джона Дьюї (1966), американського психолога, педагога, філософа, чиї педагогічні погляди вплинули на розвиток навчання у США та світі, і який у своїй роботі «Демократія та освіта» писав про необхідність створення сприятливого навчального середовища, яке надало б змогу студентам розвиватися, а не лише сприймати навчальний матеріал [Benson : 25–27]. Згідно з його візіями на поняття «автономія» він вважав за необхідне навчання за індивідуальною програмою, тобто програмою, яка привносить сенс до навчання з точки зору людського досвіду.

Аналіз сучасної наукової літератури дозволяє стверджувати, що першим офіційним згадуванням про «автономію у навчанні» можна вважати визначення Г. Холека у 1981 році, який виділяє «автономію» як «здатність взяти на себе відповідальність за своє власне навчання»

[Holec : 3–7]. У своїй доповіді «Автономія у вивченні іноземної мови» (“Autonomy in foreign language leaning”) він звернув увагу на необхідність розвитку індивідуальної свободи студента шляхом розвитку здібностей, які б допомогли діяти з більшою мірою відповідальності у суспільстві [Holec : 1].

Е. Літлджон стверджує, що особливим елементом автономії є самостійність у використанні здобутих навичок та вмінь, їх вільне застосування на практиці [Benson : 177–194].

Як стверджує Н. Ф. Коряковцева, автономія – це здатність створити або відтворити кінцевий продукт навчання та нести за нього відповідальність [Коряковцева : 12–28].

О. М. Соловова вказує на консультативну або партнерську взаємодію між викладачем та студентом, не виключаючи спільну відповідальність за результати навчання [Соловова 2006]. Авторка спрямовує увагу на відмінність понять «самостійна робота» та «навчальна автономія». На її думку, автономія передбачає самостійний вибір матеріалу студентом для досягнення поставленої мети, а самостійна робота пов’язана з конкретною задачею [Соловова 2004]. У загальному розумінні «самостійна робота» – це метод навчання, який полягає у виконанні учнями певних завдань. Цей вид діяльності має свою структуру, де викладач також приймає участь у роботі учнів, на відміну від автономії, яка передбачає індивідуальну роль студента в освітньому процесі та наявність студентської відповідальності стосовно вибору викладача-тьютора, програми навчання та навчальних засобів [Murray].

Про не лише пасивну роль студента під час автономії також стверджують Лоуерс і Таргет (1999). Вони наголошують на наявності бажання самого студента вчитися та відповідати за результат свого навчання.

Науковці по-різному підходять до розуміння зазначеного феномену у навчальному процесі. Деякі схиляються до думки, що автономія – це одна з головних умов навчання у позааудиторний час [Dickinson : 45–53; Holec : 3–7; Little : 175–181], а інші – пов’язують це поняття виключно з успішним вивченням мови та засобами її реалізації [Oxford; Wenden : 103–116].

Згідно з точкою зору Р. Харден, професора у сфері медичної освіти, який сприяв розвитку

та вдосконаленню освітніх програм та засобів оцінювання здобутих знань, автономія в освіті першочергово залежить від цілей самого студента та засобів, які він може використати для досягнення цієї мети. При цьому викладач не виконує основну роль [Harden : 334–347].

Також автономія – це можливість вибору та наявність засобів контролю навчання [Holec 1979 : 3]. На думку Керолін Круод, автономне навчання зумовлює відповідальність студента та вибір ним завдань, за допомогою яких відбувається опанування матеріалу та вибір навчальних дисциплін. Зазначимо, що роль викладача під час організації автономного навчання змінюється. У цьому контексті викладачі виступають у ролі консультантів, які радять, але не домінують над студентами [Craude]. Потрібно відмітити, що найголовніша ціль викладача пов’язана з організацією самостійної роботи студента, яка націлена на самоосвіту [Белявська : 271]. Таким чином, викладач стає фасилітатором, організатором, ментором, партнером [Аніщенко : 18].

Треба зазначити, що студент не залишається наодинці з навчальним матеріалом, а практична робота виконується через взаємодію та співпрацю з іншими учасниками, студентами чи групою студентів [Craude]. У цьому разі треба розуміти, що студент не займається самопідготовкою. Він отримує необхідні знання та навички, але його самовідповідальність є ключовою та необхідною частиною студентської автономії.

Інший погляд на автономію у навчанні пропонує У. Літлвуд, який спрямовує свою увагу на питання мотивації. Умотивованість студента, на думку науковця, впливає на бажання та спроможність діяти самостійно, сприймати інформацію, комунікувати [Littlewood].

Н. Є. Дмітренко у своїй статті «Генеza проблеми автономного навчання в зарубіжній педагогічній теорії та практиці», спираючись на дослідження світових та вітчизняних науковців, наприклад, В. Коунохена, говорить про те, що автономія передбачає наявність відповідальності за поведінку у соціальному контексті та налічує спроможність до співпраці та взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу [Дмітренко].

Вагомий внесок у дослідження питань автономії навчання внесли психологи К. Роджерс

та Д. Літл. Останній пов'язує автономію навчання з певною самостійністю та психологічним ставленням до самого процесу. У наведеному твердженні самостійність не виключає роль викладача та його професійні функції у освітньому процесі, а лише змінює його роль, звужуючи її до рівня супервайзера або консультанта [Little 1990 : 7–13]. Але самостійність студента не є абсолютною, вона завжди відносна, і автономія пов'язана з взаємодією, бо людина знаходиться у соціумі і таким чином постійно «залежить» від різних факторів та середовища. До основних учасників взаємодії належать на різному етапі життя людини батьки, брати чи сестри, сусіди тощо, коли освітній процес перетинається з соціальним аспектом життя. Далі Літл вказує на певний зв'язок із самоосвітою, який, можливо, походить від самого досвіду навчання та взаємовідносин з іншими учасниками освітнього процесу [Little 1990 : 7–3]. У своїй книзі «Взгляд на психотерапію. Становление человека» К. Роджерс наголошує, що хоча базові або фактичні знання важливі у освітньому процесі, вони не виступають самоціллю. Науковець наполягає на важливості використання набутих знань та вмінь самостійно та автономно від навчального середовища. На його думку, «Если учителя заинтересованы в знаниях, которые функциональны, которые вносят изменения ... они должны обратиться к психотерапии за примерами и идеями». У своїх роботах К. Роджерс використовує термін «недирективний» метод, який береться за основу, є центром, основною діяльністю для групи. У цьому разі навчання подається як «реконструкція» досвіду, до складу якого входять дискусії, дослідження та експерименти, що виходять за межі класу та знаходяться у постійному русі (обговоренні). Метод Роджерса включає в себе свободу, плавність, відкритість та терпимість [Роджерс : 369]. Е. Еш стверджує, що концепт учнівської автономії тісно пов'язаний з підходом, орієнтованим на студента, започаткованим К. Роджерсом ще у 1964 році [Esch : 164–176].

Таким чином, наведений аналіз сучасної наукової літератури дозволяє зробити проміжний підсумок про те, що існує багато визначень студентської автономії, які ґрунтуються на різних концепціях та наукових поглядах науковців.

Вважаємо за доцільне виділити для порівняння основні з них у наступній таблиці:

Порівняльна таблиця поняття «автономія»

Джерело/Автор	Визначення поняття «автономія»
Український педагогічний словник (1997)	«автономія» – це встановлення норма для самого себе, де суб'єктом може бути як особистість, так і група людей
Філософський енциклопедичний словник (2002)	«автономія» – це незалежність, а також право людини розпоряджатися власним життям
Кембриджський глумачний словник (2021)	«автономія» – це здатність приймати рішення без контролю сторонньої особи
Словник Мерріам-Вебстер (2021)	«автономія» – дія чи здатність прийняття власних рішень
Велика Українська Енциклопедія (2021)	«автономія» – це незалежність від влади чи зовнішніх впливів; самоврядування; право самостійного управління, розв'язання економічних, адміністративних та інших питань певним суб'єктом (регіоном, установою, спільнотою)
Н. Нолс (1981)	«автономія» як «здатність взяти на себе відповідальність за своє власне навчання»
Е. Літтлджон (1997)	«автономія» – самостійність у використанні здобутих навичок та вмінь, вільне застосування на практиці
Н. Ф. Коряковцева (2001)	«автономія» – це здатність створити або відтворити кінцевий продукт навчання та нести за нього відповідальність
О. М. Соловова (2004)	«автономія» – самостійний вибір матеріалу студентом для досягнення поставленої мети
К. Кроуд (2018)	«автономне» – зумовлює відповідальність студента та вибірним завдань, за допомогою яких відбувається опанування матеріалу та вибір навчальних дисциплін

Безсумнівно, кожен автор чи науковець має власну інтерпретацію концепта «автономія». Вчені визначають автономію по-різному, звертаючи свою увагу на різні аспекти, та все ж таки бачать автономію як багатомірний складник, який формується залежно від індивідуума та глобального контексту [Nesrin Oruç Ertürk : 650–654].

Узагальнюючи наведені визначення досліджуемого феномену, надаємо своє бачення цьому поняттю. Вважаємо, що студентська автономія – це передусім бажання (мотивація), а далі вже здатність брати відповідальність

за власні дії, спрямовані на отримання знань та навичок.

Переходячи до розгляду «автономії» в контексті розвитку компетенцій XXI сторіччя, хочемо зазначити, що світові тенденції розвитку усіх сфер життя зараз формують загальний попит на нові індивідуальні та масові навички. Знання стає більш контекстуальним та вибудованим, тобто спеціальні навички наразі втрачають значущість у порівнянні з мета-навичками, які необхідні для відбудови знань, включаючи різноманітні стилі мислення, колективний розум, емпатію тощо.

Відокремлюють наступні чотири категорії фундаментальних компетенцій (навичок), релевантних до сьогодення:

- контекстуально-специфічні навички;
- крос-контекстуальні навички;
- мета-навички;
- «екзистенціальні» навички.

До контекстуально-специфічних навичок належать ті, що розвиваються та використовуються у специфічному середовищі за рахунок спеціальних інструментів, наприклад, відеоблогінгу. Крос-контекстуальні навички своєю чергою можливо застосувати у більш широких соціальних сферах або особистих видах діяльності. До них належать: здатність читати або писати, навички з управління часом тощо. Одночасно мета-навички є насамперед засобами використання предметів у нашій свідомості. Ці навички мають найдовший життєвий цикл з усіх запропонованих вище та беруть свій початок на ранніх стадіях життя людини й рідко змінюються у майбутньому, наприклад, знання іноземної мови. «Екзистенціальні» навички є універсальними та можуть бути використані протягом життя у різних контекстах.

Спираючись на наведені дані, можна зробити висновок, що найменшу кількість часу

для опанування або вивчення наново потребують контекстуальні навички. У той же час очевидно, що крос-контекстуальні та мета-навички потребують довшого життєвого циклу, а «екзистенціальні» є найдовшими для набуття.

Виходячи з проведеного вище аналізу сучасних компетенцій та навичок, можемо зробити висновок про те, що виникає нагальна необхідність переосмислення вже наявного підходу стосовно освіти, де прикладні навички стоять на першому місці. Тому не випадково саме зараз велике значення набувають такі концепти, як «освіта протягом життя», освітня самостійність та розвиток студентської автономії.

Саме тому у документі «Про розвиток вищої освіти в Україні» на 2021–2031 роки відзначені стратегічні цілі та проблеми розвитку вищої освіти в Україні, зокрема йдеться про стратегічну ціль номер шість «Розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя», що передбачає зміни у системі передачі знань, постійне оновлення інформації, розширення репертуару компетентностей [Стратегія 2021].

Висновки. Тобто доходимо висновку, що у сучасній педагогічній науці продовжуються дослідження різних аспектів студентської автономії, завдяки чому існує багато визначень цього поняття. Ці визначення надають можливість стверджувати, що автономія не просто поняття, це складний концепт, який поєднує наявність ситуації (здатності або бажання), що спонукає студента до навчання; особисту відповідальність; можливість практичного застосування набутих знань та навичок, що мотивує студента та підвищує ефективність її / його навчання. Будь-яка автономія є необхідною для розвитку у студентів здатностей прийняття самостійних рішень та відповідальності за власний освітній процес в умовах глобалізації, швидкого розвитку цифрових технологій, формування нових компетенцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко І. М. Організація автономного навчання іноземної мови у навчальному процесі вищої школи. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет конференції*. Умань, 2020. С. 17–20.
2. Белявська О. О. Автономія у навчанні іноземних мов. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15748/1/120_Beliavska.pdf (дата звернення 06.08.2021).
3. Велика українська енциклопедія. Автономія. URL: <https://vue.gov.ua/%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%8F> (дата звернення 28.07.2021).
4. Гагіна Н. В. Умови розвитку навчальної автономії студентів ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Чернігів, 2014. Вип. 117. С. 309–311.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / за ред. С. Головка. Київ, 1997. С. 13.
6. Дмітренко Н. Є. Генеза проблеми автономного навчання в зарубіжній педагогічній теорії і практиці. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/8/15.pdf> (дата звернення 07.08.2021).

7. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры. Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: сб. науч. тр. МГЛУ. Москва, 2001. Вып. 461. С. 12–28.
8. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ./Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. Москва : Издательская группа «Прогресс», «Универс». 1994. С. 359–364.
9. Соловова Е. М. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций Москва : Просвещение. 2006. 239 с.
10. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография. Москва, 2004. 336 с.
11. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozkritku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення 25.07.2021).
12. Тезаурус английского языка. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/autonomy> (access available 30.07.2021).
13. Філософський енциклопедичний словник / за ред. Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук. Київ, 2002. С. 8–9.
14. Benson P., Voller P. *Autonomy and Independence in language learning*. London and New York : Longman, 1997. pp. 177–194.
15. Benson P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow : Longman. 2001. pp.25–27.
16. Bluashvili N. Ways to get started in teaching writing autonomy. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. № 2. 2021. С. 67–71.
17. Craude C. The playful frame. Design and use of a gamified application for foreign language learning. University of Oslo. 2017. 98 p.
18. Dickinson L. Learner training. In A. Brookes & P. Grundy(eds.) *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents, 131. London: Modern English Publications and the British Council. 1988. pp. 45–53.
19. Esch E. Learner training for autonomous language learning. In Benson P. & Voller P. (Eds.) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman. 1997. pp. 164–176.
20. Harden R. M. The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*. 2000. № 22(4). pp. 334–347.
21. Holec H. *Autonomy in foreign language learning* (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe). Oxford: Pergamon. 1981. pp. 3–7.
22. Little D. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* 23/2. 1995. pp. 175–181.
23. Little D. *Autonomy in language learning: papers from a conference*. London, 1990. pp. 7–13.
24. Little D. Learner autonomy I: definitions, issues and problems. *Authentik*. 1991. URL: https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_I_Definitions_Issues_and_Problems (access available 29.07.2021).
25. Littlewood W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge, 1981. 225 p.
26. Murray G. *Social dimensions of autonomy in language learning*. London: Palgrave Macmillan UK. 2004. p. 277.
27. Nesrin Oruç Ertürk. Language Learner Autonomy: Is it Really Possible? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Volume 232. 2016. pp.650-654. ISSN 1877-0428. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.089>.
28. Oxford R. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle. 1990. 342 p.
29. Thesaurus. URL: <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/autonomy> (access available 01.08.2021).
30. Wenden A. *How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners*. *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall. 1987. pp.103–116.

REFERENCES

1. Anishchenko, I. M. (2020) *Orhanizatsiia avtonomnoho navchannia inozemnoi movy u navchalnomu protsesi vyshchoi shkoly*. [Organisation of autonomous learning of foreign language in the educational process of high school]. *Materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet konferentsii*. Uman. S. 17–20 [in Ukrainian].
2. Beliavska, O. O. (2020) *Avtonomiia u navchanni inozemnykh mov*. [Autonomy in foreign language learning]. URL: http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15748/1/120_Beliavska.pdf (access available 06.08.2021) [in Ukrainian].
3. Velyka ukrainska entsyklopediia. (2021) *Avtonomiia*. [Autonomy]. URL: <https://vue.gov.ua/%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%8F> (access available 28.07.2021) [in Ukrainian].
4. Hahina, N. V. (2014) *Umovy rozvytku navchalnoi avtonomii studentiv VNZ*. [The conditions of learner autonomy development of HEI]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*. Pedahohichni nauky. Chernihiv, 2014. Vyp. 117. S. 309–311 [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S. U. (1997) *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary] / za red. S. Holovko. Kyiv. S. 13 [in Ukrainian].
6. Dmytrenko, N. Ye. (2018) *Henezha problemy avtonomnoho navchannia v zarubizhnii pedahohichnii teorii i praktytsi*. [Genesis of the problem of autonomy education in foreign pedagogical theory and practice]. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/8/15.pdf> (access available 07.08.2021) [in Ukrainian].
7. Koriakovtseva N. F. (2001) *Avtonomyia uchashchehosia v protsesse yzucheniia ynostrannoho yazyky y kultury*. [Learner autonomy in the process of foreign language and culture learning]. *Avtonomnost v praktyke obucheniia ynostrannym yazykam y kulturam*: sb. nauch. tr. MHLU. Moskva. Vyp. 461. S. 12–28 [in Russian].

8. Rodzher, K. R. (1994) *Pohliad na psykhoterapiiu. Stanovlennia liudyny* [On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy]. : Per. z anh. / Obshch. red. i predysl. Iseninoi Ye. I. Moscow: Vydavnycha hrupa "Prohres", "Univers". S. 359–364 [in Russian].
9. Solovova, E. M. (2006) *Metodyka obuchenya ynostrannym yazykam: bazovyi kurs lektsyi* [Methodology of foreign language teaching]. Москва: Prosveshchenye. 239 s. [in Russian].
10. Solovova, E. N. (2004) *Metodycheskaia podhotovka y perepodhotovka uchytelia ynostrannoho yazyka* [Methodical preparation and retraining of foreign language teacher]: yntehratelyvno-refleksyvnii pokhod : monohrafiya. M. 336 s. [in Russian].
11. *Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021-2031 roky*. (2021) [Strategies of higher education development in Ukraine for 2021-2031]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitu-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (data zvernennia 25.07.2021) [in Ukrainian].
12. *Tezaurus anhliiskoi movy*. (2021) [Thesurus of the English language]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/autonomy> (access available 30.07.2021) [in English]
13. *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk* (2002) [Philosophical encyclopedic dictionary] / za red. L. V. Ozadovska, N. P. Polishchuk. Kyiv, 2002. S. 8–9 [in Ukrainian].
14. Benson, P., Voller, P. (1997) *Autonomy and Independence in language learning*. London and New York: Longman. pp. 177–194.
15. Benson, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman. pp. 25–27.
16. Bluashvili, N. (2021) *Ways to get started in teaching writing autonomy*. Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky. № 2. S. 67–71.
17. Craude, C. (2017) *The playful frame. Design and use of a gamified application for foreign language learning*. University of Oslo. 98 p.
18. Dickinson, L. (1988) *Learner training*. In A. Brookes & P. Grundy(eds.) *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT Documents, 131. London: Modern English Publications and the British Council. pp. 45–53.
19. Esch, E. (1997) *Learner training for autonomous language learning*. In Benson P. & Voller P. (Eds.) *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman. pp. 164–176.
20. Harden, R. M. (2000) *The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher*. Medical Teacher. № 22(4). pp. 334–347.
21. Holec, H. (1981) *Autonomy in foreign language learning* (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe). Oxford: Pergamon. pp. 3–7.
22. Little, D. (1995) *Leaning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy*. System 23/2. pp. 175–181.
23. Little, D. (1990) *Autonomy in language learning: papers from a conference*. London. pp. 7–13.
24. Little, D. (1991) *Learner autonomy I: definitions, issues and problems*. Authentik. URL: https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems (access available 29.07.2021).
25. Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching*. Cambridge. 225 p.
26. Murray, G. (2004) *Social dimensions of autonomy in language learning*. London: Palgrave Macmillan UK. p. 277.
27. Nesrin, Oruç Ertürk. (2016) *Language Learner Autonomy: Is it Really Possible?* Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 232. pp. 650-654. ISSN 1877-0428. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.089>.
28. Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle. 342 p.
29. *Thesaurus*. (2021) URL: <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/autonomy> (access available 01.08.2021).
30. Wenden, A. (1987) *How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners*. Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Prentice-Hall. pp. 103–116.

I. V. CHYZHYKOVA

Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology, Translation and Professional Language Training,
University of Customs and Finance,

Dnipro, Ukraine

E-mail: innachigikova1502@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2722-3258>

LEARNER AUTONOMY IN THE CONTEXT OF THE XXI CENTURY COMPETENCES' DEVELOPMENT

The article is devoted to the study of learner autonomy in the context of the XXI century competences' development. The article analyzes the origin, development and the essence of the notion "learner autonomy". In this paper a comparative analysis of the main definitions of the notion "autonomy" is given. Numerous attempts of foreign and national scholars to

give the definition of the term “autonomy” are discussed. The general meaning is denoted as a responsible role of a student himself during the learning process and the ability to make his or her own decisions about it. In this case, the possibility to make a choice is given to a student and thus amplifies the process of professional competences’ formation that explains the use of some range of strategies and approaches directed to the implementation in the process of learner autonomy formation.

In the article, the change of teacher’s role in the learning process is underlined. In the context of the research made it becomes obvious that the transition from the model oriented to a teacher that has dominated over the past years toward the model oriented to students (“student-oriented approach”) and to the concept of “life-long learning” is needed. In contemporary conditions students must use not only different learning strategies but also choose the most effective forms according to the aim and individuals goals in learning. All of the tasks need to include those that are directed to the formation of strategic skills and abilities to self-esteem. The skills that will make people more strategically competent in anticipated socio-economic and technological contexts. Based on the analysis presented in this paper we can state that learner autonomy is one of the most successful factors in learning. So, the most important task for teachers is to form autonomous skills of students.

The analysis of the literature connected with the issues of autonomy proved that there is no universal definition for this notion. Also, it was stated that the majority of national scientists share the idea of “autonomy” with their foreign colleagues.

Key words: autonomy, learning process, motivation, education, competence.

УДК 378.046

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.24>

А. О. ШЕВЧУК

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу,

Харківський національний економічний університету імені Семена Кузнеця,

м. Харків, Україна

Електронна пошта: annamasluk1986@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9114-3175>

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВМІНЬ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ СЕРВІСА «ТВІТТЕР»

У статті висвітлено основні теоретичні засади використання сервісу Твіттер в якості додаткового інструменту розвитку вмінь іншомовного писемного мовлення студентів, проаналізовано сучасну літературу щодо використання сервісу Твіттер в освіті, а також обґрунтовано додаткові можливості для навчання студентів іншомовного писемного мовлення. Мета роботи – доведення, що сервіс Твіттер є ефективним інструментом для навчання іншомовного писемного мовлення студентів. Проаналізовано структуру сервісу Твіттер, а також окреслено його переваги для навчання іншомовного писемного мовлення. Розглянуто суть поняття «мікроблог» у поглядах науковців і висвітлено його особливості для навчання іншомовного писемного мовлення. Виявлено дидактичні властивості та відповідні методичні функції сервісу Твіттер, а саме інтерактивність, лаконічність, чітка спрямованість на адресата, лінійність, контекстуальність, дослідницький потенціал, гіпертекстова структура. Визначено номенклатуру вмінь писемного мовлення, що розвиваються на основі сервісу «Твіттер». Розроблено покроковий алгоритм розвитку вмінь писемного мовлення студентів на основі сервісу Твіттер, який містить організаційний, підготовчий, процесуальний та оціночний етапи. Наведено приклади практичних завдань із використанням сервісу Твіттер. Ці завдання можна запропонувати студентам для використання як на заняттях, так і для індивідуальної роботи. Використання сервісу Твіттер не може замінити традиційні методи навчання, але може створити нове середовище та можливості під час розвитку вмінь іншомовного писемного мовлення студентів. Сервіс Твіттер став важливим освітнім інструментом, який можна успішно використовувати під час навчання іноземної мови.

Ключові слова: сервіс Твіттер, мікроблог, дидактичні властивості, іншомовне писемне мовлення, практичні завдання.

1. Постановлення проблеми

Однією з основних завдань системи освіти на сучасному етапі є підвищення якості підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних кадрів для всіх галузей виробництва, культури, науки та освіти. Орієнтація процесу навчання на результат дозволила компетентнісній моделі організації педагогічного процесу стати домінуючою у вітчизняній педагогіці. Мета навчання іноземної мови на сучасному етапі – розвиток у студентів комунікативної компетенції, здатності до міжкультурної комунікації і до використання мови, яка вивчається як інструмент цієї комунікації. Тому перед викладачем вищої школи стоїть завдання підбору таких методів, засобів і форм навчання іноземній мові, які сприяли б досягненню поставленої мети.

Процес придбання студентами особистого досвіду спілкування з іншомовною культурою вимагає створення ситуацій практичного вико-

ристання мови як інструменту міжкультурного пізнання і взаємодії. Через це назріла об'єктивна необхідність інтегрування у навчальний процес нових форм і методів навчання, що дозволяють студентам більш ефективно формувати необхідні компетенції.

2. Аналіз попередніх досліджень

За останні роки з'явилася низка робіт як вітчизняних (О. Ковальчук, І. Костікова, І. Краснокутська, С. Мясоедова, Т. Разуменко, А. Черненко, О. Почуєва, О. Рогульська, А. Шевчук), так і зарубіжних (Е. Венгер, Ли Войс, Д. Данлеп, М. Джонс, С. Джонсон, П. Ловенталь, С. Мильштейн, Т. О'Рейли, О. Пустовалова, С. Сохо, С. Херрінг, К. Ханікатт) авторів, у яких розглядається освітній потенціал сервісів і служб мережі Інтернет щодо навчання іноземної мови та розвитку іншомовної комунікативної компетенції. У більшості зазначених робіт простежується тенденція більш активного застосування у навчанні видів мовленнєвої

діяльності, таких як сервіси Веб 2.0, зокрема сервісу Твіттер. На думку багатьох авторів, технології Веб 2.0 у навчанні аспектів іноземної мови створюють умови для найповнішого розкриття особистісного потенціалу кожного студента, розвитку у нього особистої заповзятливості, навичок самоосвіти, вміння приймати відповідальні рішення в ситуації вибору. Проте відчувається брак праць, у яких би розглядалися питання практичного застосування соціальних мереж, зокрема сервісу Твіттер, під час навчання іноземною писемною мовою.

Мета роботи – аналіз сучасного стану дослідження проблеми у педагогічній теорії, теоретичне обґрунтування особливостей використання сервісу Твіттер для навчання писемною мовою, окреслення їх переваг, наведення прикладів завдань із застосуванням сервісу Твіттер під час вивчення іноземної мови.

3. Виклад основного матеріалу

Інформатизація освіти дозволила значно розширити спектр методів, засобів і форм навчання для розвитку мовленнєвих умінь і формування мовних навичок у студентів. Інформаційно-комунікаційні технології покликані сприяти розвитку індивідуальних освітніх траєкторій: більшою мірою адаптувати зміст навчального матеріалу до індивідуальних здібностей студентів, рівня їх знань і вмінь.

Сервіс Твіттер відноситься до сервісів Веб 2.0. Під Веб 2.0 розуміють комплексний підхід до організації, втілення та підтримки Web-ресурсів. Особливістю Веб 2.0 є принцип залучення користувачів до наповнення і багатозначного вивіряння змісту / контенту [Шевчук 2018 : 191].

У своїй книзі Т. О'Рейлі визначає Твіттер як Інтернет-сервіс, який є системою мікроблогів – звичайних блогів («віртуальних щоденників»), але з деякими особливостями, які, в свою чергу, також характерні і для Твіттера: одне повідомлення мікроблогу не може перевищувати 140 символів; можливості відповідати на публікації інших людей, процитувати іншу людину (англ. «retweet»), посилати приватні повідомлення, помітні лише вам і людині, якій ви посилаєте повідомлення; можливість «слідувати» за кимось (follow), тобто додати когось до списку контактів. Найлегше створити список

контактів, додавши користувачів зі схожими інтересами. Ви додасте їх, а вони додадуть вас [O'Reilly T : 2009].

Головна сторінка Твіттера зустрічає вас запитанням "What's happening?" – "Що відбувається?" Нині у Твіттері люди публікують посилання на те, що вони читають, що їм цікаво, розміщують посилання на фотографії, анонсують свої плани на майбутнє або висловлюють свої думки про що-небудь, влаштовують конкурси та опитування тощо. С. Сохо пояснює, що для активування доступу до сервісу Твіттера користувачеві потрібно здійснити такі дії: створити власний профіль (призначену для користувача веб-сторінку, акаунт); вибрати «послідовників» (англ.: followers) – інших зареєстрованих користувачів Твіттера, виходячи із власних комунікативних установок і вподобань; перевірити через електронну пошту наявність аналогічного профілю користувача у «контактах», а також пошукати нові контакти у Твіттері [Soho 2009].

Один із авторів концепції Твіттера Стівен Джонсон так описав основну комунікативну установку цієї служби: «Твіттер обертається навколо принципу послідовників (англ.: followers). Коли ви вирішите скористатися записами іншого користувача цієї служби, твіти цього користувача відобразяться у зворотному хронологічному порядку на вашій головній сторінці у Твіттері» [Johnson 2009]. Користувачі можуть об'єднувати групу повідомлень за темою або типом із використанням хештегів (англ.: hashtag) (слова або фрази, що починаються з "#"). Окрім того, латинська буква «d» перед ім'ям користувача дозволяє відправляти повідомлення в режимі особистого листування, приватно, а знак «@» перед ім'ям використовується для згадки відповіді певному користувачу, виділяючи його серед інших [Herring 2009].

Нині служба Твіттера надає функцію «твітер-список», що дозволяє відстежувати твіти груп користувачів. З огляду на те, що повідомлення у Твіттері мають обмеження за обсягом, для розміщення об'ємної текстової інформації на Твіттері потрібно використовувати послуги скорочення посилань URL, таких як bit.ly, goo.gl, і tr.im.

Під час аналізу освітнього потенціалу цього сервісу доцільно розглядати службу Твіттера з погляду на її комунікативні характеристики, оскільки цей сервіс покликаний заповнити про-

галіни, що існують між сервісами електронної пошти та Інтернет-додатками для передачі миттєвих повідомлень. Низка дослідників комунікативних можливостей Твіттера вказують, що цей сервіс є унікальним, оскільки одночасно поєднує як асинхронний, так і синхронний формати комунікації, виступаючи платформою, де обидва формати здійснюються одночасно. Більше того, сервіс Твіттер дає студентам унікальну можливість увійти у професійну спільноту, тобто за необхідності контактувати із практикуючими фахівцями, експертами або просто людьми, які цікавляться тією чи іншою темою (Wenger 2006). Через Твіттер студенти можуть зануритися у навчання як у «функціональну діяльність, контекст і культуру» тієї чи іншої сфери. Крім формування власної освітньої мережі, студенти можуть отримати практично миттєву відповідь від фахівців за певною темою [Dunlap]; [Lowenthal 2009]. Наведемо кілька соціальних мереж і спільнот освітньої спрямованості, підтримуваних Твіттером: Twitter4teachers, Educators on Twitter, Twitter for professional development, Tweet4education.

Писемне мовлення виступає складною формою іншомовної комунікативної діяльності, індикатором культурного розвитку, оскільки виникла практична необхідність уміти писати резюме, різні види ділових листів тощо. Крім того, для отримання можливості вчитись у зарубіжних вищих навчальних закладах у студентів може виникнути необхідність отримати міжнародний сертифікат про рівень володіння англійською мовою (TOEFL, Cambridge Certificate і т. д.), іспит на отримання якого містить завдання за чотирма аспектами, зокрема Writing (лист). Не можна не враховувати і практичну значущість письмового спілкування у світі сучасних засобів комунікації, таких як електронна пошта, Інтернет тощо. В останньому випадку лист як вид мовленнєвого спілкування розвивається на основі тільки автентичного матеріалу. Зарубіжні стажування студентів, аспірантів і молодих учених потребують уміння робити записи іноземною мовою, складати і заповнювати анкету, відповідати на запитання анкети, писати заяву про прийом на навчання або роботу, коротку або розгорнуту автобіографію, особисті або ділові листи, вживаючи потрібну форму мовного етикету носіїв мови, зокрема і форму ділового етикету.

Грунтуючись на принципі дії Твіттера, ми можемо виділити кілька основних дидактичних властивостей цієї комунікативно-інформаційної Інтернет-технології. Передусім це високий ступінь інтерактивності ресурсу (Твіттер дозволяє швидко реагувати на різні події, зміни тощо); лаконічність (обмеження довжини повідомлення (твіту) до 140 символів); можливість чіткої спрямованості до адресата (служить для постійного заволодіння його увагою з використанням символу «@»); лінійність (повідомлення розташовуються у хронологічному порядку одне під іншим); контекстуальність, тобто сфокусованість на певних тематичних рубриках, які обираються користувачами за допомогою знака # перед словом або фразою; високий ступінь інформативності ресурсу (можливість отримувати інформацію різного роду та із різних джерел); високий дослідницький потенціал сервісу (велика кількість додатків і служб у Твіттері пропонує різні форми та методи проведення досліджень, пошуку і запиту інформації); гіпертекстова структура (особливий ієрархічний зв'язок між частинами інформації для зручного переходу від одного розділу сервісу до іншого, а також до додаткових ресурсів мережі Інтернет).

Дидактичні властивості й методичні функції сервісу «Твіттер» дозволяють розвивати низку вмінь писемного мовлення студентів, а саме:

- заповнювати анкети;
- розпитувати про новини та повідомляти їх;
- розповідати про окремі факти / події свого життя;
- описувати плани на майбутнє;
- письмово викладати відомості про себе у формі, прийнятій у країні/ країнах, що вивчаються;
- коротко записувати основний зміст лекції, прочитаного тексту, фільму;
- складати тези або план виступу;
- писати есе (описового, розповідного, аргументованого, контрастно-порівняльного характеру);
- писати рецензії та огляди (фільмів, книг тощо).

Розглядаючи уміння, які розвиваються на основі сервісу, що аналізується, слід спеціально підкреслити, що частину вмінь можна розвивати під час індивідуальної роботи студентів, наприклад, уміння заповнювати анкети або коротко записувати зміст лекції. Низку інших умінь

писемного мовлення можна розвивати виключно під час позааудиторної групової роботи студентів, коли кожен із учасників проєкту відповідає лише за свій сегмент єдиної письмової роботи. Наприклад, на перший погляд складно уявити, як можна розвивати вміння написання різних видів есе за допомогою сервісу Твіттер, однак це можливо. Припустимо, що студенти вже знайомі із сервісом і його функціонуванням, тому процес написання есе дозволяє пропустити організаційний і технічний етапи та перейти до процесуального. Студенти отримують тему есе і спочатку висловлюють свої думки з приводу отриманої проблеми, потім представлені висловлювання розширюються, діляться на абзаци, розкриваючи повноцінно тему та отримуючи зв'язний текст. Отже, технологічні особливості, дидактичні властивості й методичні функції сервісу Твіттер дозволяють організувати самостійну навчальну діяльність студентів і розвивати зазначені вміння іншомовного писемного мовлення.

На прикладі написання есе ми бачимо, як лаконічність сервісу Твіттер дозволяє чітко, без зайвих слів висловлювати свої думки, а потім перетворювати їх у повноцінний текст. Обмеження повідомлення до 140 символів не дозволяє студентам переходити з однієї думки на іншу, що стимулює їх концентруватися на найголовнішому, уникаючи непослідовності висловлювань, що є одним із засобів формування логічно структурованої писемної мови.

Ефективність розвитку вмінь писемного мовлення студентів на основі сервісу "Twitter" можлива за дотримання таких чотирьох етапів:

- організаційний (знайомство зі структурою Твіттера, принципами його роботи, критеріями оцінки участі студентів у Твіттер-проєкті, з алгоритмом дій);

- підготовчий або технічний (навчання правилам реєстрації на сервісі Твіттер, створення власного облікового запису, демонстрація прикладів розміщення повідомлень на Твіттер-сторінці, визначення переліку тем для вивчення, поділ студентів на мікрогрупи);

- процесуальний (моніторинг роботи студентів, допомога у разі виникнення труднощів, фіксація спірних і суперечливих моментів для подальшого роз'яснення, контроль презентації Твіттер-проєктів студентів, наприклад, написання рецензії на фільм, написання короткого

оповідання, написання лагідної статті на соціальну гостру тему, написання повідомлення або доповіді, написання «підсумкового конспекту» за темою);

- оціночний (відбір ідей, які необхідно розвинути у більш об'ємних висловлюваннях, облік коментарів, результатів робіт студентів, оцінка поточних і підсумкових робіт на основі виділених критеріїв) [Пустовалова : с. 18].

По-перше, розміщення пробних повідомлень на організаційному етапі дозволяє уникнути подальших технічних питань. По-друге, обговорення та аналіз отриманої інформації допомагає студентам під час виникнення труднощів, а також забезпечує інформаційну безпеку. По-третє, застосування оціночного етапу розвиває вміння проводити рефлексію на виконану роботу, що дозволяє студентам реально оцінювати свої успіхи і сприяє підвищенню ефективності участі у подібних проєктах.

Висновки.

Багатофункціональність сучасних соціальних мереж дозволяє успішно впроваджувати їх у процес навчання іноземної мови. Сервіс Твіттер, маючи високу інтерактивність, може використовуватися як засіб зв'язку між викладачем і студентами, сприяючи підвищенню рівня взаємодії учасників процесу навчання. Соціальна мережа, маючи високі дидактичні можливості, є незвичайною платформою для практики навичок писемного мовлення. Читання повідомлень від зарубіжних однолітків дозволяє виходити за межі навчальної програми, демонструючи студентам живу мову. Отже, соціальна мережа Твіттер може бути використана в якості електронного освітнього ресурсу, що формує навички говоріння, читання, письма та аудіювання.

Стрімкий розвиток і постійне оновлення інформаційних технологій дає змогу використовувати соціальні мережі як ефективний засіб навчання, що формує інформаційно-освітнє середовище. Досліджений сервіс є відмінним майданчиком для спілкування людей різних культур, легкого обміну інформацією, здійснення безперервної та інтерактивної освіти із можливістю самоосвіти. Під час дослідження виявлені дидактичні властивості сервісу Твіттер, проаналізовано алгоритм розвитку вмінь писемного мовлення на основі соціальної мережі, який довів можливість удоскона-

лення навичок письма. Сервіс Твіттер здатний систематизувати інформацію, потрібну для організації процесу формування іншомовних навичок і вмій: наочний графічний матеріал, відео– та аудіо фрагменти, автентичну інформацію тощо. Соціальна мережа Твіттер вимагає

мінімальних зусиль під час оволодіння прийомами роботи з цим сервісом, забезпечує самостійну роботу студентів із засвоєння нового/повторення вивченого матеріалу, скорочує час пошуку інформації, підвищує якість знань і мотивацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пустовалова О. В. Методика розвитку уменій письмової мови студентів на основі сервісу «Твіттер» (англійський мовний курс, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 2012. 26 с.
2. Шевчук А. О. Особливості використання соціальних мереж у процесі навчання іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2018. Вип.21, том 2. С. 190-195.
3. Dunlap J., Lowenthal P. Tweeting the Night Away: Using Twitter to Enhance Social Presence. *Journal of Information Systems Education*. 2009. Vol. 20, No 2. P. 129-136.
4. Herring S., Honeycutt C. Beyond Microblogging: Conversation and Collaboration Via Twitter. *Proceedings of the Forty-Second Hawaii's International Conference on System Sciences*. Los Alamitos, CA: IEEE Press, 2009. URL: <https://info.sice.indiana.edu/~herring/honeycutt.herring.2009.pdf> (дата звернення 01.09.2021).
5. Johnson S. How Twitter Will Change the Way We Live. *Time*. 2009. URL: <http://individual.utoronto.ca/kreemy/proposal/04.pdf> (дата звернення 01.09.2021).
6. Kostikova I., Miasoiedova S., Razumenko T., Chernenko A., Pochuieva O. Teaching English speaking for fce: using facebook as a tool of instructional practice. *Amazonia investiga*. 2019. Vol. 8, No 22. P. 719-727.
7. Kovalchuk O., Krasnokutska I. Using Blogs in Teaching English to Philology Students. *Advanced Education*. 2017. No 7. P. 146–153.
8. O'Reilly T., Milstein S. *The Twitter Book*. LA: O'Reilly Media Inc. 2009. 240 p.
9. Soho S., Jones M. *Everything Twitter: From Novice to Expert*. USA: Soho Books, 2009. 162 p.
10. Voyce Li Social Media in English Language Teaching and Learning. *International Journal of Learning and Teaching*. 2017. Vol. 2, No 3. P. 148-153.
11. Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006. 318 p.

REFERENCES

1. Pustovalova O. V. (2012) *Metodyka rozvytyia umenyi pysmennoi rechy studentov na osnove servysa «Twitter» (anhlyiskyi yazyk, neizykovoi vuz)* [Methodology for developing students' writing skills based on the Twitter service (English, non-linguistic university)] (PhD Thesis), Moscow: Moscow State Humanitarian University named after M.A. Sholokhov (in Russian).
2. Shevchuk A. O. (2018) *Osoblyvosti vykorystannia sotsialnykh merezh u protsesi navchannia inozemnoi movy* [The peculiarities of teaching foreign languages by means of social networks]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskiyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*, vol. 2, no. 21 pp. 190-195 (in Ukrainian).
3. Dunlap J., Lowenthal P. (2009) Tweeting the Night Away: Using Twitter to Enhance Social Presence. *Journal of Information Systems Education*, vol. 20, no.2 pp. 129-136 (in English).
4. Herring S. C., Honeycutt C. (2009) *Beyond Microblogging: Conversation and Collaboration Via Twitter. Proceedings of the Forty-Second Hawaii's International Conference on System Sciences*. Los Alamitos, CA: IEEE Press. Retrieved from: (<https://info.sice.indiana.edu/~herring/honeycutt.herring.2009.pdf>) (accessed 01.09.2021).
5. Johnson S. (2009) *How Twitter Will Change the Way We Live*. *Time*. Retrieved from: (<http://individual.utoronto.ca/kreemy/proposal/04.pdf>) (accessed 01.09.2021).
6. Kostikova I., Miasoiedova S., Razumenko T., Chernenko A., Pochuieva O. (2019) Teaching English speaking for fce: using facebook as a tool of instructional practice. *Amazonia investiga*. Vol. 8, No 22. pp. 719-727 (in English).
7. Kovalchuk O., Krasnokutska I. (2017) Using Blogs in Teaching English to Philology Students. *Advanced Education*, no 7. pp. 146–153 (in English).
8. O'Reilly T., Milstein S. (2009) *The Twitter Book*. LA: O'Reilly Media Inc. (in English).
9. Soho S., Jones M. (2009) *Everything Twitter: From Novice to Expert*. USA: Soho Books. (in English)
10. Voyce Li (2017) Social Media in English Language Teaching and Learning. *International Journal of Learning and Teaching*, vol. 2., no. 3. pp. 148-153 (in English).
11. Wenger E. (2006) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (in English)

A. O. SHEVCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation,

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics,

Kharkiv, Ukraine

E-mail: annamashuk1986@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9114-3175>

THEORETICAL STANDPOINTS OF DEVELOPING STUDENTS' FOREIGN WRITING SKILLS BY MEANS OF "TWITTER"

The article highlights the basic theoretical principles of using social networking "Twitter" as an additional tool for developing students' foreign writing skills, analyzes the current literature on the use of "Twitter" in education, and describes additional opportunities for teaching students writing in a foreign language. The purpose of the article is to prove that Twitter is an effective tool for teaching students to write in a foreign language. The structure of social networking service Twitter is analyzed, as well as its advantages for learning a foreign written language are outlined. The essence of the concept of "micro blog" in the scientific literature is considered and its features for teaching foreign written speech are highlighted. The didactic features and corresponding methodical functions of Twitter service are revealed, namely interactivity, conciseness, clear focus on the addressee, linearity, contextuality, research potential, hypertext structure. The list of writing skills which are developed on the basis of Twitter has been determined. A step-by-step algorithm for improving students' writing skills based on Twitter has been developed, which includes organizational, preparatory, procedural and evaluation stages. Examples of practical tasks using "Twitter" service are given. These tasks can be offered to students for using both in class and for individual work. The use of Twitter cannot replace traditional teaching methods, but can create a new environment and opportunities in the process of developing students' foreign language writing skills; Twitter service has become an important educational tool that can be successfully used in foreign language teaching.

Key words: Twitter service, micro blog, didactic features, foreign written speech, practical tasks.

UDC 378.147

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.25>

N. V. YAMSHYNSKAYA

Lecturer at the Department of Technical English № 2,

*National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
Kiev, Ukraine*

E-mail: nyamshinska@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-0518-3657>

Ye. S. KRYUKOVA

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Technical English № 2,

*National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
Kiev, Ukraine*

E-mail: lizacru@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0002-7408-9584>

I. V. STAVYTSKA

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Technical English № 2,

*National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
Kiev, Ukraine*

E-mail: iryna_stavytska@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0003-4915-0141>

N. M. KUTSENOK

Lecturer at the Department of Technical English № 2,

*National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
Kiev, Ukraine*

E-mail: nila15@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-7111-0088>

SOME ASPECTS OF ESL CLASSROOM AND ONLINE INTERACTION FOR STUDENTS OBTAINING TECHNICAL EDUCATION

Effective and productive interaction is the necessity of our modern society. It is very significant that a person knows how the interaction process occurs and does not have any fears to be involved in it. Professional success depends greatly on personal communication skills, which are a basis of human interaction. The article is focused on interaction models of the educational process. Language teaching /learning is impossible without interactional practices. Language teaching aims to develop students' speaking skills as the main factor of communicative competence. It is possible to do just through teacher - student and student – student interaction. Existing teaching – learning activities which are used to enhance the process of interaction and the role of a teacher in it are being discussed in the article. The authors studied scientific works devoted to the problem of interaction in the ESL classrooms and analyzed research findings about the ways to do the process of interaction more effective and productive. Based on the literature review it was also defined that the teacher plays the role of a motivator of the process of interaction. In addition, it was confirmed that the success of interaction fully depends of its organization. Due to the Covid-19 pandemic, during a long period teachers and students communicated online. As a result, it required the use of different interaction patterns. The research conducted by the authors had an aim to investigate the difference between classroom and online interaction. The survey was conducted among graduate ESL students who obtain technical education. The authors consider this category of students as future professionals for whom it is obligatory to be able to interact effectively to solve the work tasks. The participants expressed their satisfaction with both forms of interaction and noticed wider opportunities for use of interactive tools during online interaction. The research confirmed the importance of encouragement from the teacher and his/her ability to give correct instructions during the teaching process.

Key words: classroom interaction, interaction patterns, teaching learning process, online studying, classroom participation, language learning.

Problem statement in general and its connection with important scientific or practical tasks. Studying process is based on interaction between teachers and students, students and students accordingly. While interacting, the learners get an opportunity to increase their communication skills, which plays an important role in further professional development of a person.. Undoubtedly, the productivity of this process has a significant impact on students' achievements and how deeply they will be immersed in the learning environment. The efforts must be made by teachers when they are thinking about the design of a lesson plan, which will be helpful in reaching learning objectives and outcomes. The chosen approaches, methods and ways of interaction seem to be very crucial. Teaching and learning a foreign language largely depends on the classroom interaction because the main target of this subject is to provide students with the ability to communicate and interact with other people to solve different problems and professional tasks in particular. That's why in our fast-paced world students as future professionals should be equipped not just with professional knowledge but with required communication skills for professional success.

Nowadays when the world is facing the threat of Covid 19 and is stricken with a pandemic teachers and students more and more are experiencing distant or online language teaching and learning in addition to standard lessons in the classrooms. As a result, both participants of the educational process have something to compare and express their own judgement about these two forms of education. But it goes without doubt that today we are ready to talk and discuss the advantages and disadvantages of them. Online and basic teaching and learning processes are not similar and require different methods and techniques to be implemented for teachers to reach the educational goals and for students to obtain necessary knowledge and skills. Due to these differences the process of interaction between teachers and students also demands some changes, which will obviously be aimed to provoke positive behaviour of all participants of the communicative process. The role of teachers in the language classroom is more crucial than during online studying because of various digital education tools, which make the process of learning more intensive and independent. Online studying

seems to be an awesome opportunity for students to get a new set of skills for communication.

It is a reason why so many studies are currently being conducted with the objective to analyse existing methods of classroom interaction and offer new ones to meet the demands of contemporary society in enhancing language development.

Analysis of recent studies and publications. This paper confirmed and added to the findings of other researchers on the use of some aspects of ESL classroom and online interaction for students. We fully agree with Hussin & Shukor, who in the paper of online interaction in social learning environment towards critical thinking skill, pointed out that the interaction is one of the crucial processes in online learning. It is believed that the interaction among students is able to train the students to involve in active learning [Hussin & Shukor].

A number of articles have been focused on examining the importance of teacher–student and student–student interaction in the online learning process [Azer, Downing & Chim].

Jia in the paper “The Application of Classroom Interaction in English Lesson” found that there are five strategies of promoting classroom interaction:

- Improving Questioning Strategies;
- Attending to Learners' Linguistic Levels;
- Implementing Cooperative Learning;
- Building Positive Teacher-learner Rapport;
- Reducing Classroom Anxiety [Jia].

We strongly agree with a study of online interaction conducted by Kent, Laslo & Rafaeli in which they reveal that “online discussions offer students the opportunity to interact in responding to peers' and instructors' posts” [Kent, Laslo & Rafaeli]. A study by Kheider's (2012) investigated the role of classroom interaction in improving the students' speaking skill [Kheider].

Based on results in the literature including the reports in review papers, investigations of the use of classroom and online interaction for students have been insufficient. The literature review showed that the aspects of ESL classroom and online interaction for students obtaining technical education have less attention.

Formulation of the goals of the article. This paper aims to determine the importance of interaction between teachers and students at ESL classes and find the difference between

classroom and online interaction. To achieve this aim, the following targets are developed:

– to survey ESL students' views on the process of classroom and online interaction while answering the questionnaire.

– to define strategies aimed to make the process of interaction between the participants of the educational process more efficient and comfortable.

In this study we hypothesise that the effectiveness of the educational process directly depends on the level and type of interaction and language studying is not an exception. The teachers should take into account the difference between classroom and online studying while choosing methodical approaches for the introduction of the material at the lesson.

Presentation of the main research material.

The teachers play a big role in the classroom and online interaction because they use a wide range of strategies during teaching and learning process such as giving instructions and directions, asking questions, lecturing, accepting or using student's ideas and giving feedback. Classroom interaction involves physical interactions between a teacher and students, while online interaction is created in a virtual environment.

Brown H. explains that “interaction is the collaborative exchange of thoughts, feelings, or ideas between two or more people, resulting in a reciprocal effect on each other” [Brown:165]. The author stated that interaction is the basis of L2 learning, through which learners are engaged both in enhancing their own communicative abilities and in socially, constructing their identities through collaboration and negotiation.

We totally agree with those researchers (Downing & Chim) who suggested that classroom-based introverts behave more like extraverts when involved in online interaction and are more active than based in the classroom [Downing & Chim].

Ellis R. stated that interaction is meaning-focused and carried out to facilitate the exchange of information and prevent communication breakdowns. There were some relevant factors, which help to understand the relationship between classroom interaction and enhancing the development of the speaking skills;

the environment where the learning and teaching process takes place; and all activities in the classroom setting which involve communication [Ellis].

According to Hall & Walsh “classroom interaction takes on an especially significant role in that it is both the medium through which learning is realized and an object of pedagogical attention” [Hall & Walsh: 203].

Student-to-student interaction in a classroom happens more naturally, because students have an opportunity to listen to each other, ask and answer questions, make dialogues and build rapport through the contact. On the other hand, the online interaction is organized through the chats and gamification. Students need to be by far the most self-motivated during online learning.

In order to define strategies aimed at identifying ESL students' views on the process of classroom and online interaction and make the process of interaction between the participants of the educational process more efficient and comfortable there were used three questionnaires with open-ended questions. Experiences and comments were gathered from students of the National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”.

Students were asked to express their thoughts about classroom and online interaction and as well as integrated modes. The survey was conducted with the help of Google Forms service.

The aim of the first questionnaire was to get students' views on the process of classroom and online interaction. The respondents had to choose from the suggested variants. The questions were the following:

1. In your opinion, how important is the classroom interaction between teachers and students at English classes?
2. How would you rate your experience with classroom interaction?
3. How would you rate your experience with online interaction?
4. Have you felt any differences between classroom and online interaction between teachers and students at English classes during the distance learning?
5. Are online learning platforms or interactive tools used more often by the teacher?

The overall results were summarised in Table 1.

Table 1

Students' views on the process of classroom and online interaction

Questions	Extremely important	Very important	Moderately important	Slightly important	Not important at all	it is hard to answer
In your opinion, how important is the classroom interaction between teachers and students at English classes?	<i>Number of students , %</i>	<i>Number of students , %</i>	<i>Number of students , %</i>	<i>Number of students , %</i>	<i>Number of students , %</i>	<i>Number of students , %</i>
	25(55,5%)	10(22,2%)	6(13,3%)	3(6,6%)	1(2,2%)	0(0%)
	Very satisfied	Satisfied	Neither satisfied nor dissatisfied	Dissatisfied	Very dissatisfied	it is hard to answer
How would you rate your experience with classroom interaction?	15 (12,7%)	16(35,5%)	6(13,3%)	5(11,1%)	1(2,2%)	2(4,4%)
How would you rate your experience with online interaction?	12(26,6%)	15(12,7%)	10(22,2)	4(8,8%)	3(6,6)	1(2,2%)
Have you felt any differences between classroom and online interaction between teachers and students at English classes during the distance learning?	Yes, of course		Neither agree, nor disagree		No, definitely not	
	<i>Number of students , %</i>		<i>Number of students , %</i>		<i>Number of students , %</i>	
	33(73,3%)		7(15,5%)		5(11,1%)	
Are online learning platforms or interactive tools used more often by the teacher	at the classroom		during online studying		it is hard to answer	
	<i>Number of students , %</i>		<i>Number of students , %</i>		<i>Number of students , %</i>	
	9(20%)		35(77,7%)		1(2,2%)	

As can be seen from the table 1, that in answering the question “How important is the classroom interaction between teachers and students at English classes?” all the respondents found some positive aspects, only 1 (2,2%) student answered, that it is not important. Students feel better during the classroom interaction. We should also note that the online learning platforms and interactive tools have significantly encouraged students to work together and collaborate on their learning tasks.

The aim of the second questionnaire was to get information from the students about the frequency of teacher’s interaction with the whole group. Students had to rate the frequency of teacher’s interaction with the whole class, a group, a pair or an individual student during classroom and online interaction. Students had to choose among given options “low”, “sufficient” and “high”. The overall results were summarised in Table 2.

From the data in table 2, it can be seen that students’ experience in interacting during online learning is much different than in the classroom.

The aim of the third questionnaire was to defined the frequency of use of different modes of teacher’s talk. The modes are given below:

Table 2

The frequency of teacher’s interaction with the whole class, a group, a pair or an individual student

Levels	Number of students	%
during classroom interaction		
Low	5	11,1%
Sufficient	10	22,2%
High	30	66,6%
during online interaction		
Low	19	42,2%
Sufficient	12	26,6%
High	14	31,1%

- a) Giving feedback;
- b) Criticizing or justifying behavior & response;
- c) Giving directions;
- d) Expression intention;
- e) Lecturing or giving information;
- f) Asking questions;
- g) Accepting or using student's ideas;
- h) Praising & encouraging.

The overall results were summarised in Table 3.

Table 3

The frequency of use of different modes of teacher's talk

Levels	Giving feedback		Criticizing or justifying behavior & response		Giving directions		Expression intention		Lecturing or giving information		Asking questions		Accepting or using student's ideas	
	Num. of stud.	%	Num. of stud.	%	Num. of stud.	%	Num. of stud.	%	Num. of stud.	%	Num. of stud.	%	Num. of stud.	%
during classroom interaction														
Low	30	66,6	35	77,7	0	0	35	77,7	0	0	0	0	35	77,7
Sufficient	10	22,2	8	17,7	10	22,2	8	17,7	5	11,1	12	26,6	10	22,2
High	5	11,1	2	4,4	35	77,7	2	4,4	40	88,8	33	73,3	0	0
during online interaction														
Low	40	88,8	41	91,1	0	0	42	93,3	0	0	0	0	40	88,8
Sufficient	5	11,1	4	8,8	5	11,1	3	6,6	2	4,4	10	22,2	5	11,1
High	0	0	0	0	40	88,8	0	0	43	95,5	35	77,7	0	0

From the table 3, it is seen the frequency of use of different modes of teacher's talk. The teacher frequently gave directions and information and asked question. Although the students were not passive during the lessons. Many students found some positive aspects of using interactive and communicative activities such as gamification, speaking exercises and discussion. Most students noted that while performing the tasks they established very good relations with the teacher.

Our experience, as well as that of other scientists, emphasises the goals to improve the online interaction: create activities based on real life situations, the material should encourage collaboration between students, as well as between students and teachers, feedback should be integrated into the learning tasks, the students should be able to navigate the learning process independently at their own pace [Berge].

Conclusion. The interaction is realized in the activities when teachers give information, correct mistakes, clarify some aspects, encourage, surprise and laugh. Interaction in the online and classroom learning process plays an important role to enhance students' speaking skill. Teacher should make the students more confidence to speak

up. When students could not answered the question, the teacher should try to help the students by inspiring them to speak up. The teacher would appreciate the students when they were speak up and answer the question.

Our findings are also in accordance with Nisa who found that the key factor of teacher talk deals with feelings, praises or encourages, ideas of students [Nisa].

Based on the results of our study, we can conclude that the teacher should take into account some aspects:

1. Reduce the central position of the teacher;
2. Give the opportunity to express the uniqueness of students;
3. Provide chances for students to express themselves in meaningful ways;
4. Give the chance for students to collaborate with each other;
5. Provide many communicative tools and platforms;
6. Give students choices as to what they want to say;
7. Accept student's ideas;
8. Decrease the teachers' proportion in asking questions and giving directions.

REFERENCES

1. Azer, S. (2009). Interactions between students and tutor in problem-based learning: The significance of deep learning. *The Kaohsiung journal of medical sciences*, 25(5), 240-249. [https://doi.org/10.1016/S1607-551X\(09\)70068-3](https://doi.org/10.1016/S1607-551X(09)70068-3)
2. Berge, Z. (2002). Active, Interactive and Reflective eLearning. *In The Quarterly Review of Distance Education*, Vol. 3, No. 3, pp 181-190.
3. Brown, H. (2000). *Principles of Language Teaching and Learning (The 4th Edition)*. White Plains, New York: Longman.
4. Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
5. Emiliasari, A. (2016). A Descriptive Study on Teacher-Students Interaction in Speaking Class at SMP N 1 Toroh. Research Paper. Surakarta: Universitas Muhammadiyah Surakarta.

6. Hall, J. & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186–203.
 7. Hirumi A., (2002). A Framework for Analyzing, Designing and Sequencing Planned eLearning Interactions. *In The Quarterly Review of Distance Education*. Vol. 3, No. 2, pp 141-160.
 8. Hussin, W., Harun, J. & Shukor, N. (2019). Online interaction in social learning environment towards critical thinking skill: A framework. *Journal of Technology and Science Education*, 9(1), 4-12. <https://doi.org/10.3926/jotse.544>
 9. Jia, X. (2013). The Application of Classroom Interaction in English Lesson. http://www.atlantis-pess.com/php/download_paper.php?id=7895. retrieved 10 July 2021.
 10. Kent, C., Laslo, E., & Rafaeli, S. (2016). Interactivity in online discussions and learning outcomes. *Computers Education*, 97, 116-128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.002>
 11. Kheider, M. (2012). The Role Of Classroom Interaction In Improving The Students' Speaking Skill. Dissertation. Biskra: University of Biskra.
 12. Kusuma, D. (2015). Classroom Interaction in Speaking Class of English Department of Muhammadiyah University of Muhammadiyah Surakarta. Research Paper. Surakarta: University of Muhammadiyah Surakarta.
 13. Nisa, S. (2014). Classroom Interaction Analysis in Indonesian EFL Speaking Class. Research Paper.
 14. Sharliz, A. (2017). Classroom Interaction in English Speaking Class: A Naturalistic Study at Queen English Course Karanganyar. Research Paper. Surakarta: University of Muhammadiyah Surakarta.
-

Н. В. ЯМШИНСЬКА

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2,
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна
Електронна пошта: nyamshinska@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-0518-3657>

Є. С. КРЮКОВА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2,
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна
Електронна пошта: lizacru@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-7408-9584>

І. В. СТАВИЦЬКА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2,
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна
Електронна пошта: iryua_stavytska@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0003-4915-0141>

Н. М. КУЦЕНОК

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2,
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна
Електронна пошта: nila15@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0001-7111-0088>

АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ДИСТАНЦІЙНО ТА В АУДИТОРІЇ

Ефективна і продуктивна взаємодія є необхідністю нашого сучасного суспільства. Дуже важливо для людини знати, як відбувається процес взаємодії задля того, щоб вона не мала жодних побоювань брати участь у процесі спілкування. Професійний успіх багато в чому залежить від навичок особистого спілкування – основи людської

взаємодії. Статтю зосереджено на моделях взаємодії навчального процесу. Викладання/вивчення мови неможливе без взаємодії. Викладання мови спрямоване на розвиток мовленнєвих навичок студентів як основного чинника комунікативної компетентності, що стає можливим лише через взаємодію викладач-студент і студент-студент. У статті обговорено існуючі методичні підходи, що використовуються з метою покращення процесу взаємодії, та роль викладача у ньому. Автори дослідили наукові праці, присвячені проблемі взаємодії в аудиторних класах, проаналізували результати досліджень щодо способів здійснення більш ефективного і продуктивного процесу взаємодії. Окрім того, на основі огляду літератури визначено, що викладач виконує роль мотиватора процесу взаємодії. Підтверджено, що успіх взаємодії повністю залежить від її організації. Через пандемію Covid-19 протягом тривалого періоду викладачі і студенти спілкувалися онлайн, що вимагало використання різних моделей взаємодії. Дослідження, проведене авторами, ставило за мету дослідити різницю між класною та онлайн-взаємодією. Опитування здійснено серед студентів, які здобувають технічну освіту. Автори розглядають цю категорію студентів як майбутніх професіоналів, для яких обов'язковою є здатність ефективно взаємодіяти для вирішення робочих завдань. Учасники висловили своє задоволення обома формами взаємодії та відмітили ширші можливості використання інтерактивних інструментів під час онлайн-занять. Дослідження підтвердило важливість заохочення викладачем і його вміння давати правильні вказівки під час навчального процесу.

Ключові слова: взаємодія у класі, моделі взаємодії, процес навчання і вивчення, онлайн-навчання, залученість на занятті, вивчення мов.

УДК 378.047

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.26>

ЯН МЕН'І

аспірант кафедри соціальної педагогіки,

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова,

м. Київ, Україна –Китай

Електронна пошта: sivkivskay@gmail.com, 714862806@qq.com

<https://orcid.org/0000-0001-8163-5531>

ЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано проблему комунікативної культури як соціально-психологічного складника у структурі особистості, що дозволяє особистості розвиватись у гармонії із загальнолюдською культурою та набувати соціальну стійкість. Визначено, що в її основі лежать моральні цінності, знання про види і форми спілкування, якості, потрібні для повноцінного спілкування. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування значення комунікативної культури здобувачів вищої освіти для їх професійного становлення під час навчання. Подано теоретичний аналіз вітчизняної і зарубіжної науково-методичної літератури. Проаналізовано різні авторські погляди на поняття «комунікативна культура». Узагальнено культуруоутворюючі компоненти комунікативної культури: емоційна культура або культура почуттів, культура мислення та мовна культура.

Установлено, що комунікативна культура передбачає наявність комунікативного ідеалу, системи комунікативних норм і правил, власних комунікативних здібностей і вмінь. Визначено, що комунікативна культура забезпечує готовність особистості до життєвого і професійного самовизначення та є умовою успішного професійного розвитку майбутнього фахівця. Виявлено професійні компоненти комунікативної культури фахівця. Доведено, що засобом та умовою комунікативної культури є комунікативна діяльність, тому під час професійної підготовки здобувачів вищої освіти висувуються вимоги, яким має відповідати комунікативна діяльність майбутнього фахівця. Для фахівця як суб'єкта професійної діяльності способом пізнання і перетворення світу є професійна культура, а способом перетворення себе – комунікативна культура. У цьому випадку комунікативна культура є сукупністю спеціальних комунікативних знань, навичок і вмінь, за допомогою яких людина уникає психологічних труднощів і прогнозує результативність міжособистісної та ділової професійної взаємодії.

Ключові слова: комунікація, комунікативна діяльність, комунікативна культура, здобувач вищої освіти.

Вступ. У сучасному суспільстві комунікація має всеосяжний, унікальний за інтенсивністю характер, інтегруючи весь соціум в єдину комунікативну систему, і стає умовою усвідомлення свободи, індивідуальності, етичної та моральної відповідальності. Без визначення загальних закономірностей і сучасних особливостей розвитку комунікативної культури суспільства та особистості розвиток професійної освіти неможливий. Ефективність професійної діяльності сучасного спеціаліста залежить від багатьох факторів. Серед них особливе місце посідає успішна комунікативна діяльність як основа соціальних взаємин, співпраці, досягнення взаєморозуміння і втілення цілей професійної діяльності, як спосіб самовдосконалення і забезпечення особистісного розвитку. Аналіз проблем формування комунікативної культури студента представлено у працях Н. Бабица, Н. Волкової, О. Гаврилюка, Д. Годлевської, А. Капської, Н. Кузьміної, Н. Литвиненка,

Н. Місника, Н. Митрової, Л. Руденка, В. Соколової, В. Тернопільської та інших.

Розглядаючи комунікацію через діяльнісний підхід, варто зазначити, що комунікативну діяльність визначають як взаємодію живих істот між собою, їх цілеспрямовані й активні дії із явищами і предметами об'єктивного світу на основі обміну інформацією. Ми погоджуємося з думкою Н. Митрової, яка зазначає, що комунікативна діяльність – це «форма людської активності, спрямована на здійснення соціальної взаємодії людей, яка полягає у передачі соціально значущої інформації, обміні інформацією, організації взаємодії суб'єктів комунікації, сприйняття один одного партнерами і встановлення на цій основі взаєморозуміння» [Митрова : 148].

У системі культур особливе місце посідає комунікативна культура, яка є атрибутом будь-якого виду діяльності, що інтегрує всі види культури: професійну, духовну, пізнавальну,

родинно-побутову, художню, етичну, інтелектуальну, релігійну, екологічну, політичну тощо.

Виклад основного матеріалу. Усвідомлення статусу комунікативної культури як базового компонента професійної підготовки здобувача вищої освіти відбулося у сучасний період; це положення ґрунтується на загальних уявленнях про професійну культуру, запропонованих М. Капушевою. Роль і місце комунікативної культури у структурі професійної культури фахівця оцінюється по-різному. Найбільш розробленою нині є особистісно орієнтована концепція, що характеризується пріоритетом компонента культури у поєднанні з комунікативною культурою. Відповідно до цієї концепції співвіднесення поняття «комунікативна культура» із загальною та професійною культурами виглядає так: загальна і професійна культура представляються родовими поняттями відносно комунікативної культури; будучи їх підсистемою, комунікативна культура зберігає свою цілісність і відносну автономність [Капушева].

У сфері вищої освіти теоретична постановка питання формування комунікативної культури та результати їх практичного втілення і впровадження навчальних курсів, які вивчають комунікативну культуру, показали необхідність того, що комунікативна культура є складовою частиною базової культури особистості.

Досліджуючи особливості формування комунікативної культури студентів у позааудиторній діяльності, О. Гаврилюк розглядає комунікативну культуру як «складне динамічне особистісне утворення, що відображає соціально зумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб самореалізації і спосіб досягнення цілей у спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію людей у різних сферах життєдіяльності» [Гаврилюк : 118].

Результати. Для освітньої сфери характерна діалогічна комунікативна культура, яка залежить від діалогічної компетентності членів колективу. Діалогічна комунікативна культура характеризується готовністю членів колективу до узгодження один із одним особистісних цінностей і смислів, здатністю до адекватного, позитивного, ефективного ділового і міжособистісного спілкування. Ця культура передба-

чає таке ділове та міжособистісне спілкування, яке сприяє творчому розвитку особистості, виключаючи будь-які способи насилля над нею.

Досліджуючи значення комунікативної культури у професійному розвитку здобувачів вищої освіти, ми погоджуємося з думкою науковця М. Рудь, який комунікативну культуру розкриває як здатність до узгодження і співвіднесення своїх дій із іншими, прийняття і сприйнятливості іншого, до підбору і пред'явленню аргументів, висунення альтернативних пояснень, обговорення проблеми, розуміння і поваги думок інших і на основі цього – до регулювання відносин задля створення спільноти, що навчається для досягнення єдиної мети діяльності; потреба в іншому, у розширенні кордонів комунікацій, зіставленні різних поглядів; уміння стати на позицію учнів; готовність до гнучкої тактичної взаємодії із іншим, до рефлексивної діяльності, до проектування комунікативних умінь і застосування їх у новій ситуації [Рудь : 118].

Розглядаючи комунікативну культуру як специфічний спосіб організації спілкування, С. Знаменська відзначає, що вона характеризується наявністю комунікативного ідеалу, системою комунікативних норм і правил, поважним ставленням до співбесідника, знанням його індивідуальних особливостей, власних комунікативних здібностей та умінням володіти комунікативною ситуацією. «Комунікативна культура є системою внутрішніх ресурсів, потрібних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії» [Знаменська : 84].

У свою чергу О. Кравченко розуміє комунікативну культуру особистості як «комплекс сформованих знань і вмінь у царині міжособистісного спілкування, що проявляються у ставленні до людей, в умінні контролювати й регулювати свою мовленнєву поведінку, правильно аргументувати свою позицію, продуктивно співпрацювати за допомогою вербальних та невербальних засобів і способів спілкування» [Кравченко : 49].

Отже, проаналізувавши сутність поняття «комунікативна культура», варто відзначити, що це поняття містить:

– орієнтацію на визнання позитивних якостей, сильних сторін, значущості іншого;

– уміння давати позитивний зворотний зв'язок іншому;

– уміння мотивувати інших на діяльність задля досягнення цілей;

– конкретні комунікативні вміння: вітати, спілкуватися, задавати питання, відповідати, активно слухати, оцінювати, просити, підтримувати, відмовляти;

– повага до самого себе, знання власних сильних сторін і вміння використовувати їх у своїй діяльності;

– здатність контролювати свій емоційний стан;

– мовну культуру, під якою розуміють володіння літературною мовою, яка містить лексичні, стилістичні, орфоепічні та інші норми.

Із позицій діяльнісного підходу М. Шовкун розглядає комунікативну культуру фахівця як атрибут діяльності та її результатів у взаємодії між суб'єктами. У цьому контексті її структуру утворюють такі компоненти:

1) світоглядний (система поглядів і знань майбутнього фахівця, етичних та естетичних норм обраної професії), спрямований на досягнення професійного результату через високий духовний потенціал;

2) визнання абсолютної цінності особистості, дотримання у повсякденній міжособистісній діяльності прийнятих етичних норм;

3) мотиваційний (мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки, професійна спрямованість), в якому домінує потреба розуміння та усвідомлення особливостей майбутньої професії;

4) власне комунікативний (комунікативні вміння і навички, професійна спрямованість мовлення), скерований на усвідомлення спілкування як засіб досягнення мети у міжособистісних стосунках;

5) розвиток і саморозвиток особистості, стимул для формування важливих особистісних і професійних якостей;

6) емоційно-вольовий (тактовність, витримка, толерантність), який сприяє добору доцільних емоційно виправданих засобів мовного та немовного впливу;

7) конструктивний – здатність обирати оптимальний стиль спілкування і взаємодії, комунікативної поведінки, адекватного сприйняття особистістю себе як фахівця [Шовкун].

Нині комунікативна культура є важливою умовою професійного розвитку та може розглядатися як система особистісних потенціалів, потрібних для вибудовування шляхів ефективного професійного розвитку. Компетентність у спілкуванні містить досвід історично і культурно зумовленого спілкування, побудова якого часто має варіативні загальнолюдські характеристики, що відображають етнічні особливості. Отже, для успішного професійного розвитку слід розглядати комунікативну культуру як основу, що передбачає знання менталітету, особливостей традицій, звичаїв та етичних правил різних спільнот. Під час багатопланового спілкування забезпечується єдність взаєморозуміння та узгодженість вчинків, намірів, поведінки, відображаються якості людини як суб'єкта багатонаціональної культури.

Головним завданням формування комунікативної культури майбутніх фахівців є спрямованість діяльності на забезпечення якості освіти випускників. Якість професійної освіти студентів характеризується не тільки обсягом знань і складом навичок, але й готовністю до певних видів діяльності, до встановлення взаємовідносин із іншими людьми, що є необхідним у сучасному суспільстві.

Існує кілька таких підходів у системі формування комунікативної культури:

– культурологічний підхід (зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як із системою цінностей);

– діяльнісний підхід (процес спілкування органічно включається в усі види діяльності та взаємодії людей);

– цілісний підхід (потрібно здійснювати і соціальну, і предметну підготовку);

– особистісний підхід (механізми, зміст, характер спілкування залежать від його учасників, від їх особистісного розвитку) [Chernukha et al].

Виходячи з того, що комунікативна культура характеризує якість комунікативної діяльності, ми приділяємо особливу увагу цьому процесу у системі професійного розвитку майбутнього фахівця. Підготовка до професійної діяльності передбачає формування структурних компонентів комунікативної культури в різних аспектах: мотиваційно-ціннісному, змістовному і практичному. Відтак, комунікативна

діяльність постає як умова та засіб формування комунікативної культури. Під час професійної підготовки студентів культивується ціннісне ставлення до спілкування, висуваються вимоги, яким повинна відповідати комунікативна діяльність майбутнього фахівця.

На підставі теоретичного аналізу ми визначили, що розвиток комунікативної культури здобувачів вищої освіти передбачає:

- вдосконалення особистісних і професійних якостей майбутніх фахівців;
- формування вмінь конструктивно спілкуватися на всіх етапах професійної діяльності, встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми з урахуванням вікових, статусних та соціально-культурних характеристик;
- адекватне та ефективне використання невербального і вербального каналів спілкування у професійній діяльності;
- подолання комунікативних бар'єрів;
- володіння способами саморегуляції та самоконтролю під час міжособистісної комунікативної взаємодії, вироблення навичок професійного ведення діалогу тощо.

Висновки. Комунікативна культура як соціально-психологічне утворення у структурі особистості дозволяє особистості розвиватись у гармонії із загальнолюдською культурою і набувати соціальної стійкості. Будучи одним із пріоритетних завдань професійної освіти, комунікативну культуру розглядають як найважливіший складник гуманітарної освіти, як

спеціальний об'єкт моделювання педагогічних систем в єдності їх структурних і функціональних компонентів. Комунікативна культура, яку ми розглядаємо в межах педагогічного процесу, у поєднанні цільового, змістовного і процесуального аспектів освітньої діяльності, постає як сукупність ціннісних структур у вигляді емоційної або моральної культури, культури мислення і культури мови, що сприяє професійному розвитку особистості.

Комунікативна культура є сукупністю норм, способів і форм взаємодії та містить кращі зразки і цінності поведінки. Професійна підготовка має бути спрямована на досягнення здобувачами вищої освіти професійної компетентності, під якою розуміють оволодіння фахівцем усією сукупністю культурних зразків, одним із яких виступає комунікативна культура. Комунікативну культуру слід розглядати як частину загальної культури особистості, один із базових компонентів, який забезпечує готовність до життєвого самовизначення, є умовою досягнення гармонії із собою і навколишньою дійсністю та засобом створення внутрішнього світу особистості, багатства його змісту, що відображає життєві ідеали і спрямованість на культуру її життєвого самовизначення. Розуміння комунікативної культури як засобу та умови формування особистості майбутнього фахівця ґрунтується на пізнанні її адаптивних можливостей, які допомагають людині діяти відповідно до культурних стандартів значущого для неї оточення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилюк О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів у вищому навчальному закладі. *Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць*. 2005. Вип. 11. С. 116-121.
2. Знаменская С. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : Дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 214 с.
3. Капшусева М. Формирования коммуникативной культуры студентов в условиях информатизации образовательного процесса вуза: Дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 175 с.
4. Кравченко А. И. Культурология: учебник. Москва : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2020. 288 с.
5. Митрова И. Теоретические аспекты формирования коммуникативной культуры. *Вестник АГУ*. 2005. № 1 (16). С. 148-149.
6. Рудь М. Формирование коммуникативной культуры будущего учителя начальных классов в педагогическом колледже: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 1999. 132 с.
7. Шовкун М. П. Складові комунікативної культури студентів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2003. № 8. С. 45-50.
8. Chernukha N., Brovko E., Zagorodnya A., Ternopolskay V., Ali Shaheid Anad (2020) Diagnostics and peculiarities of students' corporate culture in university educational environment. *Utopia y praxis latinoamericana*. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3984210> (accessed: 27 August 2021).

REFERENCES

1. Havryliuk O. (2005) Formuvannia komunikatyvnoi kul'tury majbutnikh uchyteliv u vyschomu navchal'nomu zakladi. [Formation of communicative culture of future teachers in higher education]. *Higher and secondary school pedagogy*, vol. 11. pp. 116-121. (in Ukrainian).

2. Znamenskaja S. (2004) *Pedagogicheskie uslovija formirovanija kommunikativnoj kul'tury studentov v processe professional'noj podgotovki v vuze* [Pedagogical conditions for the formation of the communicative culture of students in the process of professional training in a higher educational institution] (PhD Thesis), Stavropol: Stavropol State University (in Russian).
3. Kappusheva M. (2004) *Formirovanija kommunikativnoj kul'tury studentov v uslovijah informatizacii obrazovatel'nogo processa vuza* [Formation of the communicative culture of students in the context of informatization of the educational process of a higher educational institution] (PhD Thesis), Stavropol: North Caucasus State Technical University. (in Russian).
4. Kravchenko A. (2020) *Kul'turologija* [Culturology]. Moscow: Prospekt. (in Russian).
5. Mitrova I. (2005) Teoreticheskie aspekty formirovanija kommunikativnoj kul'tury [Theoretical aspects of the formation of a communicative culture] *Vestnik AGU*. No. 1 (16). pp. 148-149 (in Russian).
6. Rud'M. (1999) *Formirovanie kommunikativnoj kul'tury budushhego uchitelja nachal'nyh klassov v pedagogicheskom kolledzhe* [Formation of the communicative culture of the future primary school teacher in the pedagogical college] : (PhD Thesis). – Rostov-on-Don: Rostov State Pedagogical University (in Russian).
7. Shovkun M. (2003) Skladovi komunikativnoї kul'turi studentiv [Components of students' communicative culture]. *Pedahohika, psykholohiya ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannja i sportu*, no.8, pp. 45-50 (in Ukrainian).
8. Chernukha N., Brovko E., Zagorodnya A., Ternopolskay V., Ali Shaheid Anad (2020) Diagnostics and peculiarities of students' corporate culture in university educational environment. *Utopia y praxis latinoamericana*. Retrieved from: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3984210> (accessed: 27 August 2021) (in English).

YANG MENGYI

Postgraduate Student at the Department of Social Pedagogy,
National Pedagogical Dragomanova University,
Kiev, Ukraine – China
E-mail: sivkivskay@gmail.com, 714862806@qq.com
<https://orcid.org/0000-0001-8163-5531>

THE IMPORTANCE OF COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL IN THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article analyzes the problem of communicative culture as a socio-psychological component in the structure of personality, which allows individuals to develop in harmony with human culture and acquire social stability and determines that it is based on moral values, knowledge of types and forms of communication, qualities necessary for full communication. The aim of the study was to theoretically substantiate the communicative culture of higher education students in their professional development during their studies. Theoretical analysis of domestic and foreign scientific and methodological literature is given. Different author's views on the concept of "communicative culture" are analyzed. The components of communicative culture are generalized: emotional culture or culture of feelings, culture of thinking and language culture. It is established that communicative culture presupposes the presence of a communicative ideal, a system of communicative norms and rules, one's own communicative abilities and skills. It is determined that the communicative culture ensures the readiness of the individual for vital and professional self-determination and is a condition for successful professional development of the future specialist. The professional components of the communicative culture of the specialist are revealed. It is proved that the means and condition of communicative culture is communicative activity, so in the process of professional training of higher education students there are requirements that must be met by the communicative activity of the future specialist. For a specialist as a subject of professional activity, the way of cognition and transformation of the world is professional culture, and the way of transformation of oneself is communicative culture. In this case, the communicative culture is a set of special communicative knowledge, skills and abilities by which a person prevents psychological difficulties and predicts the effectiveness of interpersonal and business professional interaction.

Key words: communication, communicative activity, communicative culture, higher education seeker.

ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ

УДК 377: 37.011

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.27>

Г. В. БОРИН

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти,

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,

м. Івано-Франківськ, Україна

Електронна пошта: boryngv@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7274-3896>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті охарактеризовано особливості професійної підготовки студентів до художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку засобами педагогічної практики. Основну увагу зосереджено на тому, що результативність означеної підготовки залежить від організації практик у різновікових групах закладу дошкільної освіти. Здійснено аналіз методико-педагогічного аспекту підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до творчого розвитку дітей засобами художньої праці. Наголошено на тому, що зміст художньо-конструктивної підготовки майбутніх педагогів містить такі основні компоненти: інтелектуально-змістовий (сформованість необхідних знань із основних і вибіркових навчальних дисциплін щодо роботи з дітьми в означеному руслі); організаційно-діяльнісний (сформованість належних умінь і навичок щодо художньо-конструктивної діяльності); ціннісно-орієнтаційний (сформованість необхідних особистісних якостей, які забезпечують успішність в означеній професійній діяльності); мотиваційно-особистісний (освітні та професійні мотиви, що спонукають до належного засвоєння відповідних знань і набуття умінь та навичок щодо керівництва художньо-конструктивною діяльністю дітей). Чималу увагу зосереджено на тому, що під час підготовки майбутніх педагогів до проходження педагогічної практики в означеному руслі значна роль належить організації освітнього процесу, в якому би студент виступав як суб'єкт, котрий усвідомлює цінність художньо-конструктивного досвіду та його реалізації на практиці. Таку підготовку слід супроводжувати співвіднесенням індивідуальних можливостей і здібностей майбутнього педагога з вимогами змісту й умовами майбутньої професійної діяльності з погляду успішного її виконання. Неабияке значення має побудова освітнього процесу на основі суб'єкт-суб'єктних відносин викладача зі студентами, що полягає у забезпеченні належних умов для реалізації потенційних можливостей майбутнього педагога, формуванні його творчої індивідуальності й особистісного розвитку.

Ключові слова: педагогічна практика, професійна підготовка, майбутні педагоги, дошкільний заклад освіти, студенти, художньо-конструктивна діяльність, вихователі, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти зосереджено на змісті навчання, орієнтованого на взаємодію з дітьми дошкільного віку і значно менше – на організацію художньо-конструктивної діяльності з ними за умов ЗДО. Наслідки вбачаємо у труднощах, яких зазнають майбутні педагоги під час проходження педагогічної практики. Традиційна підготовка майбутніх педагогів до художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку потребує удосконалення, оскільки сповна не відповідає запитам суспільства щодо творчого розвитку майбутнього покоління.

Загальновідомо, що Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція 2021 р.) спрямовує зусилля педагогів на розвиток творчого потенціалу дитини, який має свої характерні особливості у дошкільному дитинстві. Важливо своєчасно підтримати досягнення індивідуальної своєрідності життєвого шляху дитини, надати їй належний психолого-педагогічний супровід задля повноцінного розвитку [Галіцина : 128]. Натомість у закладі вищої освіти професійними знаннями майбутні педагоги зазвичай оволодівають на рівні поодиноких, дещо розрізнених відомостей про особливості організації художньо-конструктивної

діяльності вихованців: майбутні вихователі не завжди свідомо можуть окреслити механізми транспозиції засвоєних ними теоретичних знань і набутих умінь у майбутню практичну діяльність за умов закладу дошкільної освіти. Тому дослідження напрямів ефективної професійної підготовки студентів до художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку як невід'ємної складової частини професійної готовності до майбутньої педагогічної діяльності видається нам актуальним.

Аналіз попередніх досліджень. Особливості професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти розглянуто у працях О. Абдуліної, О. Бондаренко, А. Кубишевої, А. Кучерявого, М. Манько, Н. Пехоти, О. Рибалки, Р. Скульського, В. Чайки, М. Щербаня. Особливості формування художніх і конструктивних умінь майбутніх педагогів висвітлено у дослідженнях Г. Артемової, Н. Голоти, О. Попович, О. Сухорукової. Предметно-практична діяльність дітей є предметом вивчення учених В. Давидова, Л. Занкової, Д. Ельконіна, та ін. На сучасному етапі цю проблематику досліджують Г. Беленька, О. Бондаренко, О. Долинна, Л. Пісоцька, О. Низковська та ін.

На основі результатів педагогічної, психологічної, методичної літератури нами визначено художньо-конструктивну діяльність дітей дошкільного віку як творчу діяльність вихованців, яка має вагомий вплив на формування гармонійної, всебічно розвинутої, повноцінної творчої особистості [Борин : 56]. Педагогічний супровід вихователем закладу дошкільної освіти до означеної діяльності дітей зумовлено необхідністю урахування їх вікових особливостей, уподобань та інтересів, а також перспектив для сенсомоторного розвитку.

Мета статті – аналіз напрямів удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів до організації художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку у процесі проходження педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу. Розкриття змісту підготовки майбутніх вихователів до художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку зумовлює характеристики низки аспектів. Задля удосконалення змісту підготовки студентів до організації означеного виду діяльності дітей ми з'ясували труднощі,

які відчувають студенти під час педагогічної практики. Вони називають: нестачу знань щодо організації художньо-конструктивної роботи з дітьми, відсутність вмінь спілкування з дітьми, неволодіння методами впливу на дітей задля їх творчого розвитку; надмірна складність такого виду діяльності та потреба посиленої підготовки до художньо-конструктивної діяльності; наявність належної матеріальної та методичної бази у ЗДО; недооцінка майбутніми педагогами впливу художньо-конструктивної діяльності дітей на їх повноцінний всебічний розвиток.

Професійну підготовку майбутніх педагогів вважаємо за необхідне зосередити на таких аспектах, як формування необхідних умінь узагальнювати, систематизувати, збагачувати художньо-конструктивне мислення під час проходження педагогічної практики. Надалі це дасть змогу демонструвати власний рівень підготовки безпосередньо у практичній творчій діяльності. Вважаємо, що це є своєрідною ланкою взаємозв'язку між теоретико-практичною підготовкою студентів за умов навчальної аудиторії та змістом їхньої майбутньої професійної художньо-конструктивної діяльності з дітьми. Мета педагогічної практики полягає у створенні належних умов для набуття студентами відповідного обсягу професійних знань, умінь і навичок, необхідних для роботи з дітьми; допомогти майбутнім педагогам в усвідомленні тих чинників, що впливають на художньо-конструктивну діяльність дітей за умов ЗДО. Слід орієнтувати студентів на формування навичок спостереження за дітьми, аналіз своєї педагогічної діяльності; на формування вмінь осмислювати та використовувати сучасний новітній педагогічний досвід. Варто сприяти входженню студента – майбутнього вихователя у професію: усвідомленню специфіки художньо-конструктивної діяльності та мотивації на продуктивну творчу взаємодію з дітьми дошкільного віку.

Однією із причин виникнення труднощів в організації художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку є складне матеріальне становище як у ЗДО, так і у родинах вихованців. Наявність належного матеріально-методичного та санітарно-гігієнічного забезпечення освітнього процесу є обов'язковою умовою створення необхідного творчого розвивального середовища. Іноді розмова про заку-

півлю необхідних якісних матеріалів для творчої діяльності дітей провокує пасивність батьків і створює напруженість у міжособистісній взаємодії «педагог – батьки», недооцінку фахової компетентності вихователів. Це призводить до емоційного перенавантаження педагога.

Слухачів інституту післядипломної освіти (вихователів закладів дошкільної освіти), які працювали з дітьми дошкільного віку, ми розподілили на підгрупи та запропонували їм виконати невелике творче завдання: розробити план гурткової роботи з художньо-конструктивної діяльності дітей, обрати конкретний напрям, матеріали; вказати, на яку із програм ЗДО вони будуть опиратися. Результат роботи у цих групах показав, що всі вони були схожі за освітніми та конструктивними завданнями та зосереджувалися на розвитку творчих здібностей дітей.

Спільне обговорення планів гурткової роботи показало, що кожен із педагогів намагався переконати інших у тому, що запропонований ним план гурткової роботи є найпродуктивнішим. Було з'ясовано, що вихователі керувалися тими уявленнями про художньо-конструктивну діяльність із дітьми, які були сформовані у них у конкретній діяльній ситуації, тобто мали на увазі ті вироби та техніки виготовлення різноманітних виробів, з якими уже працювали й отримали позитивний досвід. Суттєві розходження були у застосуванні технік, методів і прийомів організації художньо-конструктивної діяльності за умов ЗДО під час безпосередньої взаємодії з дітьми. Наприклад, одні педагоги пропонували зосередити увагу на паперовій пластиці, інші – на роботі з викидними матеріалами, ще інші – на практичних завданнях, які потребують використання природних матеріалів.

Ми враховували, що студент володіє відносно сформованими фізіологічними та психологічними функціями; певним рівнем самосвідомості, опирається на свій попередній життєвий (естетичний, мистецький та освітній) досвід, який і є підґрунтям у навчанні та творчій діяльності. Опираємося на думку Л. Галіценої, котра вважає, що студенти навчаються краще, якщо «відчувають у цьому потребу, а навчальний матеріал пов'язаний із їхнім досвідом» [Галіцина : 128]. Ефективність навчання підсилює забезпечення неформальної атмосфери

та фахова компетентність викладача ЗВО [Галіцина : 128]. Застосування активних методів роботи (аналізу педагогічних ситуацій, диспутів із проблем виховання дітей, розв'язання педагогічних задач, педагогічних ділових ігор) сприяє формуванню здатності студентів до самоаналізу й активізують розвиток критичного мислення.

Дуже часто у студентів під час проходження педагогічної практики або ж перед заліковим заняттям проявляється надмірна тривожність. Студент не вірить у себе, свої можливості, недооцінює себе. Наші спостереження за діями студентів у таких ситуаціях підводять нас до висновків про те, що насправді студент є здібним, іноді навіть талановитим, проте потребує схвалення, підтримки з боку викладача ЗВО, спрямування на віру у себе, свої можливості, знаходження цінності у собі. У такий спосіб ми моделюємо (показуємо) механізм перенесення навчальних ситуацій у ЗВО у ситуацію впливу на дитину дошкільного віку за умов закладу дошкільної освіти у безпосередній професійній діяльності.

Наші спостереження свідчать про те, що згодом студент розкривається, починає вірити у себе, свої можливості. Художньо-конструктивна діяльність потребує індивідуальної роботи викладача зі студентами з тієї причини, що кожна особистість неповторна, має свій особливий стиль виконання, свою індивідуальну художньо-конструктивну техніку. Усе це яскраво відображається у роботах студентів: у тому, який саме виріб обрано для виготовлення, як саме здійснювалася підготовка до заняття; чим користувався студент: журналом, навчально-методичними виданнями, інтернет-ресурсами чи, можливо, десь побачив; можливо, щось схоже колись сам виготовляв під час навчання у школі та хоче використати набуті предметно-практичні навички у новій творчій ситуації.

Особливістю підготовки майбутніх педагогів до художньо-конструктивної діяльності з дітьми є те, що спочатку вони проходять педагогічну практику у групах раннього віку ЗДО (ознайомлюючу – IV семестр, навчальну – VI семестр), опрацьовують передумови формування художньо-конструктивної діяльності дітей (малювання, ліплення, аплікацію, конструювання з великогабаритних конструкторів,

будівельного матеріалу). Результативність такої підготовки багато в чому залежить від організації першої ознайомлювальної практики у групах дошкільного віку. Зокрема, студенти виконують такі навчально-дослідницькі завдання:

1. Зробити фотографічний запис заняття (тривалість кожної частини, активність і зацікавленість дітей, етапи виконання роботи, методи та прийоми, які застосовувалися вихователем).

2. Проаналізувати заняття з художньої праці у старшій групі ЗДО відповідно до вимог чинної програми та розробленої методики.

3. Підготувати ескізи оформлення групової кімнати до одного зі свят.

Під час проходження навчальної педагогічної практики у ЗДО студенти II курсу виконують низку завдань: спостерігають за розвитком дітей, за тим, які емоції у них викликає конструювання з великогабаритних конструкторів, аналізують, як саме це впливає на розвиток мовлення, сенсорний розвиток, формування загальних рухових навичок. Результати своїх спостережень студенти фіксують у щоденниках спостережень.

На III курсі під час виробничої практики (6 семестр) у групах раннього віку студенти виконують такі завдання щодо художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку: ознайомлюються з плануванням вихователя у царині художньо-конструктивної діяльності з дітьми; спостереження й аналіз різних форм роботи педагога з батьками, фіксують результати спостережень у щоденниках педагогічної практики; вивчають літературу у руслі означеної проблеми; застосовують набуті знання й уміння щодо художньо-конструктивної роботи у безпосередній взаємодії з дітьми.

Згодом, на IV курсі (8 семестр) після вивчення вибіркового навчальних дисциплін «Декоративне мистецтво», «Художня праця та основи дизайну» студенти вправляються в уміннях організувати художньо-конструктивну діяльність з дітьми середньої та старшої груп ЗДО, проводять заняття з означеного виду діяльності.

Також студенти виконують такі завдання: проаналізуйте 4–5 виробів дітей, дайте їм педагогічну оцінку; розробіть тематику занять із художньої праці на півріччя; проаналізуйте зміст перспективного планування з художньої

праці у старшій групі ЗДО на півріччя та рік. Яких основних принципів планування дотримано? Обґрунтуйте пропозиції, корективи.

Після повернення із практики студенти виконують вправи «Труднощі педагога у художньо-конструктивній взаємодії з дітьми дошкільного віку» та «Труднощі, які виникають у дітей під час художньо-конструктивної діяльності». У процесі виконання такої роботи майбутні педагоги систематизують та узагальнюють набуті знання.

Удосконаленню якості підготовки студентів до художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку сприяє їх активне залучення до участі у презентативних заходах «Фестиваль науки», «Науковий пікнік» тощо, де вони безпосередньо (за ретельної попередньої підготовки) проводять майстер-класи для дітей із паперопластики та пластилінографії.

Таким чином, ми забезпечуємо контроль якості освітньої діяльності майбутніх вихователів із подальшим коригуючим впливом, активізуємо зацікавлену участь студента до переходу від навчання за умов ЗВО до майбутньої професійної художньо-конструктивної діяльності з дітьми. Така контрольна діяльність передбачає науково-педагогічну рефлексію й оперативну допомогу студентам, спрямовану на їхню підтримку та формування відчуття успіху. Оцінювання педагогічної практики студентів вважаємо за необхідне базувати на «позитивному» принципі. Його зорієнтовано на урахування рівня досягнень майбутнього фахівця.

Зміст художньо-конструктивної підготовки майбутніх педагогів містить такі основні компоненти: *інтелектуально-змістовий* (сформованість необхідних знань з основних і вибіркового навчальних дисциплін щодо роботи з дітьми в означеному руслі); *організаційно-діяльнісний* (сформованість належних умінь і навичок щодо художньо-конструктивної діяльності); *ціннісно-орієнтаційний* (сформованість необхідних особистісних якостей, що забезпечують успішність до означеної професійної діяльності); *мотиваційно-особистісний* (освітні та професійні мотиви, які спонукають до належного засвоєння відповідних знань і набуття умінь та навичок щодо керівництва художньо-конструктивною діяльністю дітей).

Підготовка майбутнього фахівця до означеного виду діяльності засобами педагогічної

практики передбачає дотримання низки принципів, які визначають зміст навчання студентів:

- принцип системності – передбачає досягнення єдності освітнього процесу, інтегрування змісту основних і вибіркового навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку майбутніх вихователів до організації художньо-конструктивної діяльності з дітьми;

- принцип мотиваційного забезпечення освітнього процесу, що передбачає внутрішнє спонукання особистості до діяльності;

- принцип цілепокладання, який передбачає організацію освітнього процесу ЗВО з урахуванням особистісних навчальних спонукань студента. Зокрема, увагу майбутніх педагогів зосереджуємо на меті художньо-конструктивної діяльності, у якій ціль передбачає реальні продуктивні результати цього процесу;

- принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає організацію освітнього процесу на рівні рівноправних партнерів, у якому його учасники (викладачі та студенти) не тільки враховують думку один одного, а й визнають право на її відмінність від іншої, перманентно узгоджуючи свої позиції.

Також перед проходженням педагогічної практики важливо ознайомити майбутніх педагогів із принципами організації художньо-конструктивної діяльності у ЗДО:

- поліфункціональності: художньо-конструктивне середовище має відкривати чимало можливостей для різностороннього та творчого розвитку дітей; має бути багатофункціональним; забезпечувати реалізацію усіх складових частин освітнього процесу;

- урахування за дитиною права вибору теми, відповідних матеріалів і технології виготовлення виробу, часу для здійснення творчого виду діяльності;

- урахування вікових та індивідуальних особливостей дошкільників передбачає належний добір матеріалів і їх відповідне розміщення в освітньо-ігрових куточках, а матеріали, які «створюють належне творче предметно-практичне середовище, потрібно зберігати на полицях чи у шафках, до яких вихованець має вільний доступ» [Борин : 53];

- принцип рівності передбачає належне ставлення педагога до дитини, спроможність педагога перебувати поряд із дитиною, виклю-

чаючи «позицію над дитиною, коли функція педагога зводиться до контролю» [Борин : 53];

- принцип розвивальної спрямованості освітньо-ігрового середовища дозволяє педагогу змінювати матеріально-ігрове середовище, а дітям разом із вихователем трансформувати його відповідно до змісту художньо-конструктивної діяльності;

- принцип орієнтації на вихованця як на індивідуальність передбачає, що, приймаючи індивідуальність дитини, вихователь конкретизує, адаптує програму творчого розвитку дитини;

- варіативності та вільного вибору: освітньо-ігрове середовище може мати різні модельні варіанти, які розробляються педагогами-практиками; передбачає можливість трансформування ігрового середовища за змістом і перспективами художньо-конструктивного розвитку дитини;

- принцип діалогічного спілкування передбачає, що педагог має створювати умови, за яких діти братимуть активну участь у діалозі; пропонуватимуть власні запитання; формулюватимуть власні рішення.

Майбутнім педагогам слід усвідомити, що окреслені принципи є важливими для втілення художньо-конструктивної діяльності на практиці. Також студенти спостерігають за тим, як вихователі ЗДО долають труднощі у доборі матеріалів та обладнання для означеного виду діяльності. Зазвичай однією з вагомих причин утруднень є нестача коштів на їх придбання або закупівля батьками неякісних, більш дешевих матеріалів.

Також студенти спостерігають за тією складовою частиною художньо-конструктивною діяльністю педагогів, котра стосується вимог щодо оформлення ЗДО: збирають фотоколлаж оформлення музичної зали, групової кімнати, спальні, вітальні, майданчика для прогулянок тощо, описують, які саме матеріали використано для оформлення конкретного приміщення ЗДО, аналізують технологію виготовлення виробів із різних матеріалів, прогнозують, якими саме знаннями й уміннями їм слід оволодіти, щоб у майбутньому успішно здійснювати аналогічну діяльність.

Висновки. Отже, під час підготовки майбутніх педагогів до проходження педагогічної прак-

тики в означеному аспекті належну роль слід відводити організації освітнього процесу, в якому би студент виступав із позиції суб'єкта, який усвідомлює цінність художньо-конструктивного досвіду та його реалізації в практиці. Означену підготовку слід супроводжувати співвіднесенням індивідуальних можливостей і здібностей майбутнього педагога із вимогами змісту і умов майбутньої професійної діяльності з погляду успішного її виконання. Неабияке значення має побудова освітнього процесу на основі суб'єкт-

суб'єктних відносин викладача зі студентами, яка полягає у забезпеченні належних умов для реалізації потенційних можливостей майбутнього педагога, формуванні його творчої індивідуальності й особистісного розвитку.

Проведене нами дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Напрямами її подальшого дослідження вбачаємо дослідження педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів до художньо-конструктивної діяльності за умов закладу дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борин, Г. В. Художньо-конструктивна діяльність майбутніх вихователів ЗДО: напрями удосконалення професійної підготовки. *Трансформація сучасного освітнього простору* : колективна монографія. Харків, 2020. С. 50–56.
2. Гунда Г. В. Інновації у підготовці фахівця в умовах класичного університету. Ужгород, 2000.
3. Легейла О. Проблема наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/85/15>.
4. Наказ про Затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 01.02.2021).
5. Галіцина Л. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання. Київ, 2005.

REFERENCES

1. Boryn, H. V. (2020). Khudozhno-konstruktivna diialnist maibutnikh vykhovateliv ZDO: napriamy udoskonalennia profesiinoi pidhotovky / Transformatsiia suchasnoho osvitnoho prostoru: kol. monohr. (s. 50–56) Kharkiv.
2. Hunda H. V. (2000). Innovatsii u pidhotovtsi fakhivtsia v umovakh klasychnoho universytetu. Uzhhorod.
3. Leheila O. Problema nastupnosti u trudovomu vykhovanni ditei starshoho doshkilnoho i molodshoho shkilnoho viku. URL: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/85/15>.
4. Nakaz pro Zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (data zvernennia: 01.02.2021).
5. Halitsyna L. (Red.). (2005). Ihry doroslykh. Interaktyvni metody navchannia. Kyiv.

H. V. BORYN

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education,

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,

Ivano-Frankivsk, Ukraine

E-mail: boryngv@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-7274-3896>

PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS FOR ARTISTIC AND CONSTRUCTIVE ACTIVITIES WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE BY MEANS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

The article describes the features of students professional training for artistic and constructive activities with preschool children by means of pedagogical practice. The main focus is on the fact that the effectiveness of this training largely depends on the organization of practices in different age groups of preschool education. The analysis of methodical and pedagogical aspect of preparation of the future educator of preschool institution for creative development of children by means of art work is carried out. It is emphasized that the content of artistic and constructive training of future teachers

contains the following main components: intellectual and semantic (formation of necessary knowledge of basic and selective disciplines for working with children in this direction; organizational and full of activities (formation of appropriate skills for artistic and constructive activities), value-oriented (formation of the necessary personal qualities that ensure success in this professional activity), motivational-personal (educational and professional motives that encourage to master properly relevant knowledge and skills to guide the artistic and constructive activities of children). Considerable attention is paid to the fact that during the preparation of future teachers for pedagogical practice in this direction, a proper role should be given to the organization of the educational process, in which the student would speak from the position of a subject who realizes the value of artistic experience and its implementation in practice. The decisive factor in these processes is that such training should be accompanied by the correlation of individual capabilities and abilities of the future teacher with the requirements of the content and conditions of future professional activity in terms of its successful implementation. The construction of the educational process on the basis of the subject-subject relations of the teacher with students is of great importance, which is to provide appropriate conditions for the realization of the potential of the future teacher, the formation of his creative personality and personal development.

Key words: pedagogical practice, professional training, future teachers, preschool educational institution, students, artistic and constructive activity, educators, institution of higher education.

УДК 373.011.3-051:005.336.5]:808.5

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.28>

Н. В. ГОРБАЧ

кандидат філологічних наук,

викладач кафедри філології,

*Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна*

Електронна пошта: nadiagorbac@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5593-6952>

ТЕХНІКА СТОРІТЕЛЛІНГУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Педагогічна діяльність вимагає від викладача завжди бути цікавим, актуальним, переконливим, оригінальним та ефективним у своїй роботі. Однією з технік, що забезпечує ці критерії й активно використовується у ХХІ столітті, є сторітеллінг. Історії із власного життя, розповіді про відомих людей чи навіть міфічних та історичних персонажів привертають увагу до сказаного раніше й дозволяють запам'ятати весь матеріал.

Стаття присвячена дослідженню цієї техніки, розповідає про витоки, історію появи сторітеллінгу у сфері маркетингу та його поширення на інші сфери. Дослівний переклад терміна означає вміння розповідати історії, однак це не прості розповіді без будь-якої мети чи кінцевого результату. Сторітеллінг – це техніка розповідання історій, яка має конкретне призначення, найчастіше – вплинути на слухача, переконати його у своїй правоті, схилити на свій бік, підтвердити або довести щось.

У статті проаналізований сторітеллінг як ефективний інструмент у педагогічній практиці, сформульовані основні критерії успішного застосування цієї техніки під час проведення лекційних чи практичних занять. Основними ознаками сторітеллінгу є наявність одного чи кількох героїв історії, чітко визначеної мети розповіді, логічної побудови сюжету, відповідності історії матеріалу, який викладається. Наведено приклади основних видів сторітеллінгу, котрі можна ефективно застосовувати у педагогічній практиці.

Дослідження доводить, що використання техніки сторітеллінгу під час проведення аудиторних занять сприяє кращому засвоєнню матеріалу, зацікавленню слухачів, створює ефект впізнаваності та формує індивідуальний стиль викладання. Усе це дозволяє зробити висновки про актуальність сторітеллінгу у сучасній педагогічній практиці та перспективи подальших його досліджень.

Ключові слова: педагогічна діяльність, історії, сторітеллінг, сучасний викладач, мистецтво розповідати.

Постановка проблеми. Ні для кого не секрет, що кожне сучасне покоління не таке, як попереднє, тож і навчати, і виховувати, і навіть спілкуватися з його представниками маємо якимось по-іншому, так, як того вимагає час, оточення, соціальні та науково-технічні чинники. Чи не основним викликом перед педагогом будь-якого часу є ефективність викладання матеріалу. Саме цей критерій і спонукає шукати нові шляхи або ж переосмислювати те, що вже давно існує... Як зацікавити, змотивувати до навчання, посягти прагнення не лише пізнавати раніше відкриті, а й досліджувати, творити, відкривати? Як зробити так, щоб бути почутим?..

Не так давно у різних наукових галузях (і не тільки) з'явився новий термін «сторітеллінг», розшифрування якого дуже просте: story – історія, telling – розповідати, а отже, означає мистецтво розповідати історії.

Це ж просто – перша думка, яка виникає у нашій свідомості, однак виявляється, що не кожна розповідь може вважатися сторітеллінгом. Ця техніка має свою історію, свої правила і, лише дотримуючись їх, можна досягнути бажаного ефекту.

Аналіз попередніх досліджень. Вважається, що термін «сторітеллінг» прийшов у науку з кіноіндустрії та маркетингу і почав набувати популярності ще у 90-ті роки ХХ століття. Ця методика була розроблена й успішно апробована Девідом Армстронгом з метою переконання та мотивації клієнта. У 2006 році за версією журналу «Harvard Business Review» було визнано, що найкращим способом підготувати звіт чи презентацію є розповідання історій [Челнокова 2017 : 8]. Надалі інтерес дослідників і практиків тільки зростає. Так, сторітеллінгу як ефективній технології впливу присвятили свої дослідження О. Челнокова,

С. Казначеева, К. Калинин, Н. Григорян, А. Новичкова, Ю. Воскресенська, О. Тодорова та ін. У 2021 році Я. Недашківська використала цю технологію у структурі свого авторського курсу «Викладач нового часу», де йдеться про ефективне навчання в онлайн-форматі [Недашківська : 1]. Тож стає зрозумілим, що сторітеллінг, попри свою простоту, користується попитом, а отже, дає результати й у педагогічній практиці.

Мета статті. У межах нашого дослідження з'ясуємо особливості техніки сторітеллінгу, а також основні її функції у педагогічній практиці. Розглянемо основні види сторітеллінгу, які можна ефективно використовувати під час лекційних чи практичних занять.

Виклад основного матеріалу. Розповідання історій – стара, як світ, методика впливу на слухача. Вона бере свій початок ще з доісторичних часів. У добу мезоліту мисливцем міг стати тільки той, хто вмів майстерно розповідати казки (ті самі історії), адже давні мисливські казки мали суто утилітарне призначення – приспати пильність звіра, на якого велося полювання. Зробити це можна було, тільки майстерно володіючи технікою розповідання [Давидюк 2009 : 91]. Вміння придумувати та розповідати високо цінувалося і протягом наступних історичних епох, що відображено й у інших фольклорних обрядах. Так, ані сватання, ані саме весілля не обходилося без традиційних розповідей про куницю чи загадування загадок молодому та його гурту. Легендарна казкова героїня Шехерезада завдяки майстерності розповідати історії змогла зберегти собі життя й отримати прихильність правителя, ставши його дружиною. Тож саме фольклор як найдавніший вид творчості підтверджує, що мистецтво розповідати завжди було цінним інструментом, який дозволяє схилити співрозмовника на свій бік або ж досягти іншого бажаного ефекту.

І дорослі, і діти – всі однаково люблять слухати розповіді, особливо, якщо вони стосуються реального життя. Історії мають ефективно застосування в різних сферах життя і діють набагато результативніше, ніж будь-які правила. Ми розповідаємо історії щодня, навіть не задумуючись, наскільки корисними вони можуть стати у нашій професійній діяльності. Дуже часто можна почути, що студентам

важко зрозуміти матеріал через засилля термінів, визначень, відсутність зв'язку з реальним життям, затеоретизованість тощо. Ефективність розуміння прямо пропорційна доступності викладання матеріалу. Саме цей принцип і допомагає реалізувати сторітеллінг.

Окрім зазначеного, сучасні дослідники виокремлюють такі переваги сторітеллінгу:

- захопливий та інтригуючий сюжет, здатний привернути увагу якомога більшої кількості слухачів;
- легке невимушене сприйняття та засвоєння (адже ми з дитинства звикли слухати й розповідати історії);
- розважальний ефект, що сприяє більшому запам'ятовуванню;
- безкоштовний доступ і використання;
- часто має форму ведення діалогу [Челнокова 2017 : 8–9].

Водночас сторітеллінг можна назвати частиною ораторського мистецтва, адже використання цієї техніки майже завжди пов'язане з умінням говорити на публіку, перед аудиторією, логічно, послідовно та грамотно викладати свої думки. Це ще одна причина, чому саме педагогічні працівники мають узяти на озброєння цю техніку.

Щоб історія стала сторітеллінгом і могла бути ефективно використана в педагогічній діяльності, вона має відповідати певним критеріям. По-перше, у ній має бути герой (або герої), чий приклад ми будемо використовувати, щоб довести своє твердження, спонукати до роздумів тощо. Героєм може бути сам оповідач, реальна або ж зовсім вигадана особа. Головне, щоб протягом усього часу розповідання історії слухач не втратив логічну нитку. Герой майже завжди долає перешкоди, знаходить вихід із певних проблемних ситуацій. Він – ніби зразок, на якому викладач пояснює матеріал. Наприклад, історія про давньогрецького оратора Демосфена та його наполегливість у досягненні ораторського мистецтва не лише доводить, що артикуляційні вправи додають упевненості оратору, а й демонструє, як щоденна праця над собою дає результати.

Герой сторітеллінгу – це той, хто допоможе вашій історії запам'ятися. Якщо викладач зможе майстерно прив'язати сторітеллінг до навчального матеріалу, то у свідомості слухача

чів історія буде зринати разом із теоретичним матеріалом, у контексті якого була розказана. Наприклад, артикуляційні особливості голосних і приголосних звуків у потоці мовлення можуть назавжди відкластися у пам'яті студентів не складним теоретичним матеріалом, а асоціюватися з особистістю давньогрецького оратора чи будь-якого іншого героя сторітеллінгу.

Наступним важливим критерієм є ідея сторітеллінгу: для чого ми розповідаємо, яка наша мета (вразити, запам'ятати, зворушити, спонукати, розчулити), мета може бути різною, але вона обов'язково має бути! Історії побутового змісту, анекдоти, жарти, що не мають чітко визначеної мети й не стосуються загальної теми, – це не сторітеллінг. Як слухачі або студенти можуть перейнятися історією, якщо сам оратор не розуміє, для чого вона розказана? Ідея – це рушійна сила будь-якої історії, це як мотор машини, як напрям подорожі. Якщо є вектор, то є і результат.

Стиль сторітеллінгу теж має важливе значення. Він може бути різним: дидактичним, розважальним, науково-популярним тощо. Зі стильовими особливостями пов'язана й жанрова диференціація сторітеллінгу. Серед основних жанрів – перевтілення, відродження, пригоди, комедія, трагедія тощо.

Композиційна структура сторітеллінгу теж має своє значення. Логічно історія має складатися з експозиції (своєрідного коротенького еккурсу, передісторії), зав'язки, розвитку дії, кульмінації та розв'язки. Структурні елементи не обов'язково мають бути розміщені у такій послідовності. Існує навіть декілька технік сторітеллінгу, які мають свої композиційні особливості.

Перша й основна з них – класична. Вона передбачає таку послідовність: зав'язка – кульмінація – розв'язка. Класичний сторітеллінг найбільш зрозумілий і найбільш поширений, адже має логічну та струнку будову й добре підійде до пояснення будь-якої теми. На початку такої історії завжди існує якесь завдання, яке потрібно вирішити. Кульмінація, найбільш емоційна частина сторітеллінгу, демонструє нам спосіб розв'язання проблем, долання перешкод тощо. Розв'язка має дидактичну функцію та логічно завершує історію.

Наступна техніка сторітеллінгу має назву «мономіф» і таку саму структуру, як і попере-

дня, однак завершується висновком. Тут герой не досягає своєї мети й навіть забуває про неї, але несподівано обставини складаються так, що його ціль реалізується, причому якнайкращим способом.

Ще однією з технік сторітеллінгу є «реверс», коли розповідь починається з розв'язки та має ретроспективну композицію, яка ніби перемотує сюжет назад. Зазвичай на початку такої історії ми бачимо успіх і тріумф героя, вершину його слави чи успіху. «Але так було не завжди...» – це слова, які повертають сюжет у минуле й розповідають увесь шлях до успіху. Цей вид сторітеллінгу ефективно спрацьовує завдяки своєму початкові, коли слухачеві хочеться бути схожим на героя, далі він розуміє, що шлях до успіху – це праця над собою, розвиток своїх здібностей і талантів.

У педагогічній практиці сторітеллінг може виконувати найрізноманітніші функції. Перерахуємо основні з них:

- інформативну – одну з основних, адже кожна історія дає слухачеві інформацію, повідомляє про певну подію тощо;
- пізнавальну – за допомогою сторітеллінгу слухачі пізнають особливості явищ, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки;
- асоціативну – історії викликають асоціації одного явища з іншим, саме ця функція допомагає співвіднести історію з навчальним матеріалом, поєднати їх в одне ціле;
- емотивну – сторітеллінг – це майже завжди емоційна розповідь, з одного боку, він передає настроєвий стан оповідача, з іншого – має на меті викликати певні емоції у слухачів;
- експресивну – будь-яка історія певною мірою відтворює внутрішній світ оповідача;
- естетичну – репрезентує красу рідної мови, багатий словниковий запас мовця;
- розважальну – у будь-якому разі розповідь історії відступає вбік від строго теоретичного викладу матеріалу, слугує певною розрядкою на занятті, а іноді навіть може викликати сміх.

Далі наводимо зразок сторітеллінгу з подальшим викладом його жанрово-стильових, композиційних і функціональних особливостей.

«Уявіть собі центральну площу міста, величезну за розмірами й переповнену людьми... Жодного шуму, жодного зайвого руху. Величезний натовп ніби завмер, затамував подих,

слухаючи й дивлячись на людину, котра стоїть на підвищенні й виголошує промову. Всі погляди прикуті до цього чоловіка, жодне його слово не залишається непочутим, здається, ніби він випромінює якусь особливу енергію, яка притягує й не відпускає. Уся ця юрба підкорена промовцем. Він – лідер, котрий може повести за собою, він – авторитет, до думки якого дослухаються, він – володар свідомості всіх цих людей, він відчуває думки та прагнення цієї аудиторії й повністю може її підкорити...

Але так було не завжди... Першу промову цього оратора юрба зустріла шквалом глузувань. Ані його картава вимова, ані тип темпераменту, ні спосіб подачі матеріалу не imponували слухачам. Він був освістаний і з повним провалом покинув трибуну... Але не здався...

Щоб досягнути досконалості, він робив одне – тренувався. Свою картуву артикуляцію він тренував, набравши в рот каміння і цитуючи довгі поеми. Невпевненість і тихий голос він тренував бігом, піднімаючись і спускаючись з високих пагорбів. Невпевненість перед великою шумною аудиторією він загартовував, виголошуючи промови біля моря під шум хвиль.

З часом невдоволена юрба підкорилася йому. Ті люди, які свистали й глузували з нього, тепер

ловили кожне його слово, слухали і готові були піти за ним».

Отже, героєм сторітеллінгу є давньогрецький оратор і політичний діяч Демосфен. Історія може бути використана під час викладання риторики чи будь-якої іншої філологічної дисципліни, однак наявність змістової лінії, що розповідає про старанну роботу героя над собою, дозволяє застосувати цю техніку на будь-якому іншому занятті. Мета розповіді: вразити слухачів, спонукати до роздумів, захопити. Жанр: перевірення. Техніка: реверс. Функції: інформативна, пізнавальна, емотивна, експресивна, естетична.

Висновки. З огляду на вище сказане стає зрозуміло, що використання техніки сторітеллінгу у педагогічній практиці може дати прекрасні результати. Причина досить проста й лежить на поверхні самого поняття розповідання: історії захоплюють, дивують, спонукають до дій, мотивують, чіпляють за живе, пробуджують асоціації, роблять викладача і його стиль впізнаваними, а виклад матеріалу – більш доступним.

Викладений матеріал не претендує на вичерпність і може стати поштовхом для подальших досліджень техніки сторітеллінгу та її застосування у педагогічній практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давидюк В. Ф. Вибрані лекції з українського фольклору (в авторському дискурсі). Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 436 с.
2. Недашківська Я. С. Викладач нового часу. <https://journal.millenniumra.com.ua/199/1516/> (дата звернення: 03.09.2021).
3. Челнокова Е. А., Казначеева С. Н., Калинкина К. В., Григорян Н. М. Сторителлинг как технология эффективных коммуникаций. *Perspectives of Science and Education. International Scientific Electronic Journal*. № 2307-2334 (Online). Scopus. 2017. 5 (29). S. 7–12. <https://cyberleninka.ru/article/n/storitelling-kak-tehnologiya-effektivnyh-kommunikatsiy/> (дата звернення 24.08.2021).

REFERENCES

1. Davydjuk V. F. (2009) *Vybrani lekciji z ukrajinsjckogho foljkloru (v avtorsjkomu dyskursi)* [Selected lectures on Ukrainian folklore (in the author's discourse)]. Lucjk: VAT "Volynsjka oblasna drukarnja". (in Ukrainian).
2. Nedashkivjsjka Ja. S. (2021). *Vykladach novogho chasu*. [Teacher of modern times] *Milenium* [Milenium]. (electronic journal), vol. 40, № 199, pp. 18–20. Retrieved from: <https://journal.millenniumra.com.ua/199/1516/> (accessed 03 September 2021).
3. Chelnokova E. A., Kaznacheeva S. N., Kalinkina K. V., Grigoryan N. M. (2017). *Storitelling kak tekhnologiya effektivnyh kommunikacij*. [Storytelling as a technology of effective communications]. *Perspektyvy nauky i obrazovanyja* [Perspectives of Science and Education. International Scientific Electronic Journal]. (electronic journal), vol. 5, № 29, pp. 7–12. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/storitelling-kak-tehnologiya-effektivnyh-kommunikatsiy/> (accessed 24 August 2021).

N. V. GORBACH

Candidate of Philological Sciences,

Lecturer at the Department of Linguistic Disciplines,

*Municipal Higher Education Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Regional Council,
Lutsk, Ukraine*

E-mail: nadiagorbac@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5593-6952>

THE TECHNIQUE OF “STORYTELLING” IN PEDAGOGICAL PRACTICE

Pedagogical activity, as no other, always needs to be interesting, actual, convincing and effective in teacher's work as a translator. One of the such techniques, which gives these criterions and active used in XXI century is a storytelling. Stories from own life and stories about famous people or even fairy and historical heroes attract somebody's attention on telling before and let to remember all the material.

The article is devoted to investigation of this technique tells about the origin, story of appearing the storytelling in sphere of marketing and its spreading into other spheres. Literally translation of this means the skill of telling stories. But it is not simple stories without any aim or final result. Storytelling is a technique of telling stories which has a concrete purpose and more often to influence the listener and convince him (or her) in your rightness, attract into your side even confirm or prove something.

The storytelling is analyzed as an effective instrument in pedagogical practice, wording the main criterions of successful using of it during lectures and practical lessons. The main features of storytelling are presence of one or some heroes of the story, clear determined aim of story, logical structure of subject, corresponding story of the material which is taught. The article gives modes of main kinds of storytelling, which may be used in pedagogical activity very effectively.

The investigation proves that using the technique of storytelling during lecture lessons promote for the best mastering the material, to excite the curiosity of listeners, create the effect of recognizing and form the individual style of teaching. It helps to make the conclusion about actual of storytelling in modern pedagogical activity and plans for future investigation.

Key words: pedagogical activity, stories, storytelling, modern teacher, art of telling.

УДК 378.421

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.29>

О. Ю. ГРИШИНА

*викладач спеціального фортепіано, концертмейстер,
Волинський фаховий коледж культури і мистецтв імені І. Ф. Стравінського
Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: olga_grishina1@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-2164-2745>*

В. В. ГРИШИНА

*викладач-методист, викладач музично-теоретичних дисциплін,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: vhryshyna@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0002-2653-2465>*

О. М. ЮРЧУК

*викладач-методист, викладач музично-теоретичних дисциплін,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,
м. Луцьк, Україна
Електронна пошта: ouurchuk@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0002-2790-7767>*

АРТИСТИЗМ ЯК ОСОБИСТІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВИКОНАВЦЯ-ПІАНІСТА

У статті порушується проблема формування артистизму виконавця-піаніста. Актуальність піднятої проблеми зумовлена значенням професійної підготовки митця у художньому вихованні слухацької аудиторії.

Автор розглядає феномен артистизму виконавця-піаніста з позицій особистісної потреби його у самовираженні та самовдосконаленні, здатності комунікативного впливу його на слухацьку аудиторію шляхом зовнішнього вираження внутрішнього змісту художнього образу твору.

Артистизм музиканта виявляється у його образному мисленні, відчутті внутрішньої свободи, пошуку нестандартних рішень у розв'язанні художніх проблем. Невід'ємною складовою частиною виконавського артистизму виконавця-піаніста автор визначає культуру звуковидобування, яскравість, насиченість, тембральне забарвлення, масштабність звуку; вміння музиканта знаходити нові звукові фарби, які відповідають стилю автора музики.

На прикладі творчості відомих піаністів-виконавців Ф. Ліста та С. Рахманінова автор ілюструє феноменальні техніки та манери артистичного виконавства піаністів.

Визначаючи основні засади формування артистизму, автор спирається на дослідження А. Гаріпової, І. Єргієва, Н. Кашкадамової, В. Комарова, С. Ожегова, С. Савшинського, котрі визначають різні ознаки артистизму як сукупність виявів сценічної поведінки, що криється у балансі раціонального й емоційного у структурі художнього мислення, художніх уподобань

У статті пропонуються методи формування виконавського артистизму студента-музиканта, які передбачають глибоку обізнаність у фортепіанному виконавстві, детальне опанування музичного тексту, самостійний вибір емоційної канви, власний інтерпретаційний пошук, свободу вибору виконавцем засобів для втілення авторського задуму. Артистизм студента виконавця-піаніста вимагає сценічного натхнення, вільної імпровізації, вміння продемонструвати кращі риси креативної особистості митця. З цього погляду автор розглядає артистизм як один із головних компонентів музично-виконавської культури, тісно пов'язаної з духовно-естетичною сферою музиканта.

Ключові слова: артистизм, виконавець-піаніст, методи, музикант, слухач, техніка.

Постановка проблеми. Нині особливо актуальним стає формування професійно й особистісно значущих якостей майбутнього спеціаліста, серед яких одне із чільних місць належить артистизму як особистісній характеристиці виконавця-піаніста та педагога-музиканта.

Артистизм виконавця-піаніста є особливою властивістю його особистості, що базується на сукупності спеціальних здібностей, умінь і навичок і забезпечує високий рівень майстер-

ності фахівця.

Артистизм передбачає сценічне натхнення, спроможність внести шляхом імпровізації потрібні корективи у виконання у процесі публічного виступу, вміння продемонструвати кращі риси власної творчої особистості.

Аналіз наукової літератури та педагогічної практичної діяльності виявляє суперечності між сучасними вимогами до рівня підготовки майбутнього фахівця із властивими йому якостями артистизму, здатністю до емпатії, художньої комунікації та недостатньою розробленістю технологій, шляхів і засобів вирішення цієї нагальної проблеми.

Аналіз попередніх досліджень.

У сучасних дослідженнях проблема артистизму розглядається різнобічно: Р. Бажанова вивчає феномен артистизму; О. Булатова розкриває поняття й особливості педагогічного артистизму; О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова досліджують проблему фахової підготовки студентів закладів вищої освіти з позицій формування їх артистизму.

Мета статті – з'ясувати суголосність поглядів учених на феномен артистизму, теоретично обґрунтувати значення артистизму як особистісної характеристики виконавця-піаніста.

Виклад основного матеріалу. Ефективність професійної діяльності майбутнього вчителя значною мірою залежить від рівня сформованості у нього такої важливої комплексної якості, як педагогічний артистизм, що є необхідним компонентом педагогічного професіоналізму та виконавської майстерності.

«Артистизм» – слово латинського походження, яке означає «ремесло, мистецтво, наука, вміле володіння, майстерність». Відповідно до словника С. Ожегова «артистизм» – «тонка майстерність у мистецтві, віртуозність у роботі» [Ожегов 1994 : 27]. Згідно із тлумачним словником С. Кузнецова «артистизм» – «художня обдарованість, витонченість сприйняття; висока і тонка майстерність виконання чого-небудь, віртуозність» [Кузнецов 2000 : 47].

Поняття «артистизм» має подвійне значення. По-перше, артистизм – це особливі здібності, художня обдарованість; по-друге, це висока майстерність, віртуозність, досягнута

у мистецтві чи у будь-якій галузі. Що стосується педагогіки, то артистизм – це особистісна професійна якість педагога-майстра, яка активно функціонує на всіх етапах процесу його педагогічної творчості.

Артистизм музиканта, за визначенням В. Комарова, – це сукупність проявів сценічної поведінки, мета котрої – передача допоміжної художньої інформації слухачу, додаткове висвітлення музичного образу за рахунок як зовнішніх, так і внутрішніх проявів творчої активності [Комаров 2010 : 3].

Ступінь виразності проявів артистизму залежить від психічної активності й емоційності особистості, а індивідуальна модель артистизму залежить від балансу раціонального й емоційного у структурі мислення виконавця, а також від усталеної манери та художньо-естетичних уподобань виконавця.

Артистизм музиканта, відображаючи його внутрішні особистісні якості та виконавську майстерність, несе надзвичайно значущу інформацію, покликану додатково розкривати музичний образ, додавати йому динамізму й візуальної доступності. Спираючись на механізми художнього перевтілення, артистизм є проявом внутрішньої активності творця, потужним засобом музично-психологічного впливу, зазначає В. Комаров.

На артистичний універсал музиканта-інструменталіста у своїх дослідженнях звертає увагу І. Єргієв, наголошуючи на тому, що «поняття «артист», «артистичність», «артистизм» інтерпретуються як незмінна данність, як природна еманация, що не вимагає спеціальних тлумачень. Феномен артистизму розглядається як той, що не піддається розвитку, сам по собі самостійно формується у процесі професійної виконавської діяльності [Єргієв 2016 : 32].

Цікавою, на наш погляд, є позиція Ю. Цагареллі щодо артистизму музиканта-виконавця, а саме: «Закономірним є той факт, що методи та принципи формування артистизму здебільшого позичаються у театрального мистецтва, де проблема артистизму традиційно вважається однією з головних». Автор, узагальнюючи запропоновану тезу, визначає артистизм як «здатність комунікативного впливу на публіку шляхом зовнішнього

вираження артистом внутрішнього змісту художнього образу на основі сценічного перевтілення» [Падалка 2008 : 43].

На думку А. Гаріпової, «артистизм – це не тільки здатність до перевтілення, а цілісна система особистісних якостей, які сприяють вільному самовираженню особистості» [Гаріпова 2002 : 2].

До структурних компонентів артистизму виконавця-піаніста можна віднести:

- особистісну потребу в самовдосконаленні та самовираженні;
- уміння керувати власним психофізичним станом (емоціями, настроєм), знімати психічну та фізичну напругу;
- здатність до рефлексії й емпатії, емоційність;
- уміння імпровізувати.

Є кілька методів завоювання уваги аудиторії слухачів, основні з яких – пасивний та агресивний. Пасивний метод полягає у тому, що виконавець-піаніст фокусує увагу аудиторії на своїй особистості (загальному вигляді, здебільшого одязі, поставі, міміці). Агресивний метод протилежний пасивному. Виконавець-піаніст звертає увагу на себе саме своїм виконанням. Із тренованою переконаністю такий виконавець неначе гіпнотизує слухачів.

У цьому контексті слід згадати відомого піаніста-виконавця, композитора С. Рахманінова, котрий відзначався манерою надшвидкої гри, користуванням гри «на другій клавіатурі», тобто із припіднятою рукою. Виконавець унікав театральню «розставлених» контрастів forte – piano, педалью користувався обережно.

У дослідженнях творчості С. Рахманінова учена О. Маркова приділяє значну увагу порівнянню стилістики Рахманінова-композитора та Рахманінова-виконавця-піаніста, відзначає у його виконанні «експресивно-мовленнєву монологічність» [Маркова 1990 : 73], це приклад агресивного методу завоювання аудиторією.

Про феноменальну техніку попередника С. Рахманінова, піаніста-виконавця, композитора Ф. Ліста склали легенди, йому приписували надзвичайні природні здібності. Кожен окремий палець у Ф. Ліста був незалежним від інших і досягав такої сили та виразності, про яку не міг і мріяти жоден інший піаніст. Такий прийом був у нього споріднений із оркестровим

інструментуванням: кожен палець – як окремий тембр чи інструмент.

Як зазначає у своїх дослідженнях Н. Кашкадамова: «Ф. Ліст дуже широко розвинув різноманітні прийоми розподілу фактури між двома руками: розкладення пасажу за позиціями; відділення однієї, двох чи декількох нот у другу руку; і, нарешті, відома лістівська гра перемінним ударом рук (умовно названа *martellato*)» [Кашкадамова 2006 : 268–270]. Таким чином, і Ф. Ліст і С. Рахманінов стали блискучим втіленням артистичних здібностей піаністів-віртуозів у сфері музичного мистецтва.

Важливими для визначення специфіки артистизму у виконавській діяльності є роботи музикознавців і музикантів-виконавців. Зокрема, С. Савшинський вважав, що музикант-виконавець, викликаючи у собі певні емоції, здатний гіпнотично впливати на слухачів.

За допомогою артистичних здібностей виконавець-піаніст може передавати образи та настрої музичного твору, доносити головну думку до слухача і створити потрібну емоцію для більшого взаємопроникнення аудиторії з музичним твором.

Ефективною формою розвитку артистизму як особистісної характеристики піаністів-виконавців є індивідуальні заняття в інструментальному класі. Робота над вивченням музичних творів має безпосередній зв'язок із головною специфікою виконавського мистецтва – художньою інтерпретацією твору. Артистизм передбачає свободу вибору виконавцем засобів для найбільш повного втілення авторського задуму. У зв'язку із цим на перший план висувається проблема естетичного смаку виконавця, його музичного досвіду, емоційної культури, здатності до асоціативного мислення.

Практика доводить, що майбутній піаніст сам може і повинен хоча б у загальних рисах створити виконавський ескіз музичного твору, який вивчається. І тільки після того, як буде опанований нотний текст, намічена емоційна канва, можна надати йому можливість прослухати твір у записі. Така послідовність роботи над музичним твором стимулює студента до самостійності, виховує у нього намагання творчості, власного пошуку, розкриває нові грані його творчої індивідуальності, а головне – дає відчуття стану

співтворчості, відповідальності за відтворення ідейно-художнього змісту твору, його цілісної драматургії та форми. Активне та позитивне ставлення студента до виконавської музичної діяльності розвиває самостійний творчий склад його мислення, спостережливість, здатність перевтілення, швидкої адаптації до сценічних умов. Так студент вчиться знаходити певні форми вираження своїх емоційних станів, набуває виконавських навичок і вмінь, артистичної свободи.

У цьому контексті важливим є вольовий компонент особистості виконавця, який дозволяє керувати собою, своєю діяльністю як у повсякденній роботі в інструментальному класі, так і в момент підготовки до концерту (екзамену). Від студента-музиканта вимагається наполегливість, витримка, вміння контролювати сценічну поведінку (виконавську манеру, рухи, міміку).

У процесі інструментальної підготовки виконавця-піаніста на характер виявлення артистизму великий вплив має репертуар, який включає твори різних напрямів і стилів, для кожного з яких притаманна специфічна манера виконання, звукодобування, відмінні одна від одної інтерпретації.

Невід'ємним компонентом виконавського артистизму піаніста є культура звукодобування. Інструментальний звук – це основа виразного виконання, головний засіб художньої дії на

слухача. Тут важливе все: яскравість, насиченість, тембральне забарвлення, масштабність звука; вміння музиканта знаходити тонкі звукові фарби, які відповідають стилю епохи й автора музики, характеру художньої образності твору; гнучкість застосування звукових нюансів, фразування й акцентування, яке дозволяє реалізувати своє сприйняття музики, власну інтерпретаторську концепцію. З цієї позиції правомірно розглядати культуру звука не локально, а як один із головних компонентів музично-виконавської культури, тісно пов'язаної з духовною сферою музиканта, його артистизмом.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що артистизм – це професійно необхідна якість творчої особистості піаніста, показник та елемент його творчості та майстерності, здатність виконавця до перевтілення. Професійний артистизм – це індивідуальна привабливість, емоційність, великий арсенал зовнішніх засобів, розвинуте образне мислення, відчуття внутрішньої свободи та пошук нестандартних рішень у розв'язанні різного виду творчих завдань.

Артистизм майбутнього виконавця-піаніста формується у процесі тривалої поліфункційної фахової підготовки, стаючи основною домінуючою якістю його сценічної та педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург : Норинт, 2000. 1536 с.
2. Гарипова Г. А. Формирование артистизма личности будущего учителя музыки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2002. 22 с.
3. Єрґів І. Д. Артистичний універсам музиканта-інструменталіста кінця ХХ – початку ХХІ століття : дис. ... докт. мистецтвознавства : 17.00.03. Одеса, 2016. 454 с.
4. Кашкадамова Н. Історія фортепіанного мистецтва. ХІХ сторіччя : підручник. Тернопіль : АСТОН, 2006. 608 с.
5. Комаров В. А. Артистизм как феномен музыкального искусства : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.03. Оренбург, 2010. 22 с.
6. Маркова Е. Интонационность музыкального искусства. Киев : Музична Україна, 1990. 182 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. Москва : АЗЪ, 1994. 928 с.
8. Падалка Г. М. Методологічні засади мистецької освіти. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ. : Освіта України, 2008. С. 43–87.
9. Varvarigou M., Durrant C. Theoretical perspectives on the education of choral conductors: A suggested framework. *British Journal of Music Education*. 2011. № 28. P. 325–338 URL: <https://doi:10.1017/S0265051711000325>.

REFERENCES

1. Kuznetsov S. A. (2000). Bolshoy tolkovyy clovar russkogo yazyika [Large English Dictionary of the Russian language] Sankt-Peterburg: Norynt, 1536 p. [in Russian].
2. Narypova H. A. (2002). Formirovanie artistizma lichnosti budushego uchitelya muzyiki [Formation of artism of the personality of the future music teacher]: avtoref. dyc. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Kazan, 22 p. [in Russian].

3. Ierhiiev I. D. (2016) Artystychnyi universam muzykanta-instrumentalista kintsia XX – pochatku XXI stolittia [Artistic university for musician-instrumentalist of the end of XX – beginning of XXI century]: dyc. ... d-ra mystetstvoznavstva : 17.00.03. Odeca, 454 p. [in Ukrainian].
4. Kashkadamova N. (2006). Istoriia fortepiannoho mystetstva. XIX storichchia [History of piano art. XIX century]. XIX storichchia [pidruchnyk]. Ternopil : ASTON, 608 p. [in Ukrainian].
5. Komarov V. A. (2010). Artistizm kak fenomen muzyikalnogo iskusstva [Artisma phenomenon of musical art] : avtoref. dyc. na coyck. uchèn. ctepeny kand. ykucctvovedenyia : spets. 17.00.03. Orenburh, 22 p. [in Russian].
6. Markova E. (1990). Intonatsionnost muzyikalnogo iskusstva [Intonation of musical art]. Kyiv: Muzychna Ukraina. [in Ukrainian].
7. Ozhehov C. Y., Shvedova N. Iu. (1994). Tolkovyyi slovar russkogo yazyika: 80000 slov i frazeologicheskikh vyirazheniy [Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80,000 Words and Phraseological Expressions]: Moskva : AZB, 928 p. [in Russian].
8. Padalka H. M. (2008). Metodolohichni zasady mystetskoï osvity. Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin). [Methodological planting of mystery education. Pedagogy of mystery (Theory i Methods of Victory of Mystery Disciplines)]. Pedahohika myctetstva (Teoriia i metodyka vykladannia myctetskykh dyctsyplin). Kyiv : Ocvita Ukrainy, P. 43–87.[in Ukrainian].
9. Varvarigou M., Durrant C. (2011) Theoretical perspectives on the education of choral conductors: A suggested framework. *British Journal of Music Education*, 28, P. 325–338. Retrieved from <https://doi:10.1017/S0265051711000325>

O. Yu. HRYSHYNA

*Lecturer of the Special Piano, Accompanist,
Volyn Professional College of Culture and Arts named after I. F. Stravinsky Volyn Region Council,
Lutsk, Ukraine
E-mail: olga_grishina1@ukr.net
<http://orcid.org/0000-0002-2164-2745>*

V. V. HRYSHYNA

*Lecturer-Methodologist, Lecturer of the Musical-Theoretical Disciplines,
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Region Council,
Lutsk, Ukraine
E-mail: vhryshyna@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0002-2653-2465>*

O. M. YURCHUK

*Lecturer-Methodologist, Lecturer of the Musical-Theoretical Disciplines,
Municipal Higher Educational Institution “Lutsk Pedagogical College” of the Volyn Region Council,
Lutsk, Ukraine
E-mail: oyurchuk@lpc.ukr.education
<http://orcid.org/0000-0002-2790-7767>*

ARTISTRY AS A PERSONALITY FEATURE OF A PIANIST

The article reveals the problem of developing artistry of a pianist. The urgency of the problem is determined by the importance of the professional training of an artist intended for the artistic education of the audience.

The author considers the phenomenon of a pianist's artistry from the point of view of his personal need for self-expression and self-perfection, his ability to communicatively influence the audience through external expression of the inner content of the artistic image of a musical piece.

Artistry of a musician is expressed through his figurative thinking, sense of inner freedom, and search for non-standard solutions to artistic problems.

The author defines the culture of sound production, brightness, intensity, timbre coloring, magnitude of the sound; musician's ability to find new sound colours that are in harmony with the author's musical style, as an integral part of a pianist's performance artistry.

The author illustrates the phenomenal techniques and manners of the pianists' artistic performance through the example of the creative work of the outstanding pianists F. Liszt and S. Rachmaninoff.

While determining the basic principles of artistry development the author makes reference to the scientific research made by A. Garipova, I. Yergiev, N. Kashkadamova, V. Komarov, S. Ozhegova, S. Savshinsky, who define various artistry features as a set of the stage behavior manifestations, which lies in the balance of rational and emotional in the structure of artistic thinking and artistic preferences.

The article suggests methods of forming performance artistry in music students which presuppose deep knowledge of piano performance, detailed mastering of the musical piece, independent choice of emotional outline, personal interpretive search, and freedom of choice for the performer to implement the author's idea. The artistry of a student pianist requires stage inspiration, free improvisation, and ability to demonstrate the best features of the artist's creative personality. From this point of view, the author considers artistry as one of the main components of musical performance culture which is closely connected with the spiritual and aesthetic sphere of a musician.

Key words: artistry, pianist, methods, musician, listener, technique.

УДК 821.161.2.091:37.022(477.82)

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.30>

І. В. КУЗЬМІНА

викладач циклової комісії словесних дисциплін,

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради,

м. Луцьк, Україна

Електронна пошта: ikuzjmina@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-7126-1967>

УПРОВАДЖЕННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄПИСУ ПИСЬМЕННИКА

Розвиток творчого потенціалу людини трактується сьогодні як основне завдання закладу освіти. З огляду на це у статті на матеріалах власного досвіду розглядається проблема доцільності використання нетрадиційних форм роботи на заняттях української літератури під час вивчення життєпису письменника, таких, що розвивають критичне мислення, сприяють активності, самостійності, творчому підходу до процесу навчання. Авторка акцентує увагу на таких формах роботи: проєктування, ігрові й гіпертекстові технології, ІКТ, творчі завдання та прийоми, які сприяють формуванню самовдосконалення та творчої самореалізації педагогічної діяльності.

Сформульовані положення щодо необхідності впровадження системи інтерактивних технологій у процесі вивчення української літератури у вищій школі. Основне завдання статті полягає у переосмисленні змісту освіти на користь зростання міжпредметної інтеграції, переходу до цілісних поєднань підходів, принципів, методик. Все це сприяє вихованню самодостатньої особистості. Орієнтація на такі особливості сучасного освітнього процесу зумовлює вибір викладачем інтерактивних технологій навчання, в основі яких – підготовка молодшої людини до громадянської активності в сучасному суспільстві, активізація навчальних можливостей студента. Прийоми інтерактивного навчання роблять освітній процес ефективним, адже змушують студентів мислити, самостійно шукати шляхи розв'язання навчальних завдань.

Доведено, що використання на уроках української літератури нетрадиційних форм роботи може відбуватися різними способами, відповідно до потреб конкретного навчального заняття, рівня володіння різними програмами та наявності сертифікованих програм у системі вищої освіти.

Ключові слова: нетрадиційні форми роботи, українська література, життєпис письменника, форми, методи і технології навчання, здобувачі освіти, навчальне заняття, взаємодія.

Постановка проблеми. Сучасне інформаційне суспільство висуває нові вимоги до освіти, однією із яких є підготовка людей, спроможних приймати критичні рішення, знаходити спосіб спілкування в новому оточенні. Активність, самостійність, творчість, здатність адаптуватися до стрімких змін – ці риси особистості стають найважливішими, а їх формування потребує реалізації нових підходів до процесу навчання.

У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема використання інноваційних, нестандартних, а також таких, що розвивають критичне мислення, методів навчання. Так, у Концепції Нової української школи визначено важливість використання методів навчання: «У процесі навчання будуть використовуватися методи, які вчать робити самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практичним життям, враховують індивідуальність учня» [Концепція]. Щоб навчати по-новому, словесник повинен

отримати свободу дій – обирати навчальні матеріали, імпровізувати та експериментувати. Цю свободу дає новий закон «Про освіту» [Закон України 2018].

Практика закладу загальної середньої освіти свідчить про одноманітність методики проведення занять вивчення біографії письменника: переважає описовий спосіб викладу біографічного матеріалу, за якого вчитель лише перераховує дати, факти, події, назви творів, імена друзів і сучасників, не розкриваючи їхньої ролі й значення у формуванні світогляду і художнього світу письменника. Як результат – здобувачі освіти мають поверхневі уявлення про його життя і творчість.

Аналіз попередніх досліджень. Уже з 90-х років ХХ ст. динамічно розвиваються і проводяться ґрунтовні дослідження теоретичних аспектів педагогічних технологій інтерактивного навчання та шляхів їх практичного впровадження. Зокрема, сучасні інтерактивні техно-

логії навчання як складник освітнього процесу досліджували О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, Г. Кривчикова, Л. Пироженко, О. Пометун.

Розробку та впровадження інтерактивних методів навчання можемо віднайти у працях В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, С. Лисенкова, Є. Ільїна, А. Хуторського. Це стало підґрунтям для виникнення теорії і практики інтерактивного навчання.

Вивчення життєвого і творчого шляху письменника є важливою ланкою в системі викладання літератури, адже саме життя і діяльність митця є найкращим коментарем до його творів, допомагає зрозуміти мотиви та причини написання того чи іншого тексту, глибше проникнути в суть написаного. В теорії викладання літератури питанню вивчення біографії письменника присвячено значну увагу. Вивчення біографії митця на заняттях літератури було предметом дослідження вчених О. Кафлик [Кафлик; Куц] (вивчення біографії митця в єдності з його творчістю, головна мета вивчення біографії – висвітлення творчої еволюції митця та еволюції його світогляду), Н. Волошиної [Волошина 2003] (екзистенційне викладання життєпису); методистів-практиків О. Демчука [Демчук 2002] (різноманітні типи уроків вивчення біографії), Л. Овдійчук [Овдійчук], В. Андрусенко [Андрусенко 2003], С. Жили [Жила 2002], яким належать розробки з вивчення життєвого та творчого шляху українських письменників і методичні узагальнення. Сьогодні проблема полягає в тому, що, як показують дослідження, вивчення біографії письменника викликає певні труднощі, оскільки викладач не завжди вміє вдало подати матеріал, що призводить до зниження інтересу студентів до предмета. Окрім того, сучасні заклади освіти стоять перед проблемою морального виховання особистості, а вивчення життєвого і творчого шляху відомого митця має у собі значний виховний потенціал, особливо для старшокласників. Як результат, взаємини вивчення біографії та власне літературного твору й досі залишаються не до кінця дослідженими.

Мета статті – охарактеризувати інноваційні форми та методи організації навчання на заняттях української літератури під час вивчення життєпису письменника.

Виклад основного матеріалу. Розроблення нових підходів до викладання біографій художників слова може сприяти поверненню втраченого інтересу до особистості письменника у зв'язку з його творчістю, до пов'язування студентами історичних реалій життя автора і проблематик, які він переносить у свої твори. Головним завданням педагога є не тільки чітке усвідомлення мети кожного окремого заняття, а й розуміння важливості проведеного заняття як органічної ланки загального ланцюжка певної теми, розділу, курсу, циклу, всього освітнього процесу.

Використання нестандартних форм дозволяє урізноманітнювати навчальну діяльність, дає змогу відійти від чітких рамок стандартного заняття з його незмінною структурою, сприяє підвищенню активності учасників освітнього процесу, а отже – й ефективності заняття [Пометун]. Стимулюючи творчу діяльність викладача та його вихованців, такі заняття створюють сприятливі умови для співпраці, що є надзвичайно важливо в роботі закладу освіти.

У педагогічній діяльності можна по-новому підходити до вивчення біографії письменника. Тут на допомогу приходять різні новітні технології навчання.

На лекціях з української літератури студенти не тільки збагачують свої знання, а й розвивають почуття прекрасного, тому важливо знаходити такі оптимальні методи навчання і завдання, які б сприяли формуванню інтелектуально розвиненої національно мовної особистості, свідомого громадянина / громадянки України [Овдійчук].

Модульна технологія. За основу береться навчальний модуль, який включає в себе блок інформації, цільову програму дій (етапи) і поради педагога щодо успішної її реалізації: діагностика, мотивація студентів, самостійна робота, робота в малій групі (4–6 осіб), робота в аудиторії, рефлексія. Кожен етап починається із цільової установки і вказівки системи дій; закінчується кожен етап заняття контролем, що дозволяє встановити успішність навчання. Модульна технологія дає можливість студентам самим наблизитися до письменника, говорити і сперечатися з ним. Учасники самостійно готували короткі доповіді та повідомлення («Родина Лесі Українки», «Дитинство Тараса»,

«Світ Михайла Стельмаха», «Ігор Калинець – талановитий український поет»).

Ігрові технології. Гра поряд із працею й навчанням – один із основних видів діяльності людини. Гра – це вільний упорядкований простір, вона не виснажує людину, а розвиває її, робить сильнішою й досконалішою. Заняття-гра стимулює інтерес студентів до певної теми й активізує їхню навчальну діяльність через прагнення позмагатися, перевірити власні сили. Серйозно і відповідально студенти ставляться до таких ігор, як інтелектуальні вікторини, «Розумники й розумниці», «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг», які проводилися на основі матеріалів біографій відомих письменників (поетів). Для розвитку творчих здібностей здобувачів освіти частіше використовуємо ділові ігри та їх різні модифікації: імітаційні, операційні, рольові, діловий театр, психо- і соціодрама.

Технологія проєктного навчання. В основі цієї технології лежать ідеї Джона Дьюї, Лева Виготського, Сергія Рубінштейна. Саме життя стає джерелом знань, і такий спосіб навчання готує до життя [Козаченко 2020 : 72]. Види проєктів різноманітні: інформаційний і дослідницький проєкт («Нестайкові пригоди», «Казки-притчі Емми Андіївської»); оглядовий проєкт.

Дуже важливо, щоб студент не просто прослухав розповідь про життєпис поета, прозаїка, драматурга, а ще й сам узяв активну участь у процесі пізнання певної особистості. Тоді його знання стануть переконаннями («Літературна карта України»); прикладний (практико-орієнтований) проєкт (укласти рукописну збірку висловів про письменника «Наш Франко»); проєкт-інсценування (організаційний проєкт) (рольова гра «Зустріч із Миколою Вінграновським», «Вечорниці з українськими письменниками»).

Технологія заняття-майстерні. Як перетворити виклад біографії на лекцію-роздум? Як змусити учасників вирішувати ті завдання, які ставило перед письменником життя? Очевидно, окрім питань, які викладач пропонує для опрацювання, необхідно дати можливість студентам самим говорити і сперечатися з ним. Сьогодні дуже популярні заняття-майстерні, присвячені самостійному відкриттю здобувачами освіти внутрішнього світу, світогляду, «людяності», близькості до нас особистості письменника [Кафлик; Куц]. Такі заняття дуже цінуються за правду

життя, здобуту ними самими. Адже важливо не просто відкрити автора, а зустрітися з ним.

Комп'ютерні технології навчання. Мета застосування ІКТ – підготовка особистості «інформаційного суспільства»; формування умінь працювати з інформацією, розвивати інноваційні технології на заняттях української літератури, вдосконалювати комунікативні здібності учасників освітнього процесу [Пометун].

Використовуючи комп'ютер, студент отримує більшу самостійність у прийнятті рішень, оцінках, творчому підході. Так, користування ресурсами інтернету (біографія, фотоальбоми, спогади) допомагає під час створення презентації, буктрейлерів, слайд-творів, літературних портретів, організації заочної літературно-краєзнавчої екскурсії, створення віртуального музею письменника; слугує завданню знаходити потрібну інформацію в тексті, порівнювати різні точки зору на цю інформацію тощо.

Гіпертекстова технологія. На заняттях з вивчення біографії митця гіпертекстові технології використовуються для організації навчального простору, тобто в навчальній презентації створюються гіперпосилання на зовнішні ресурси, наприклад, на навчальний відеофільм про письменника на сайті youtube.com. Цей сайт добре знайомий учасникам освітнього процесу, тому звернення викладача до нього зацікавить студентів; окрім того, вони побачать величезну кількість інших відеофайлів про письменника, що сприятиме розширенню їх кругозору. Гіперпосилання також можна давати на літературні енциклопедії для актуалізації знань; на файл із кросвордом за біографією письменника; на географічну карту країни, де автор народився і жив; на сайти, присвячені особистості окремого письменника; на сайти музеїв поетів тощо [Козаченко 2020 : 74].

Коротка біографічна довідка – це перше і побіжне знайомство з письменником для загальної орієнтації читача. Таку форму часто використовують в оглядових темах.

Епізод або епізоди біографії – це теж довідка, але вона подається цілеспрямовано, торкаючись подій чи обставин, які розкривають особистість автора і готують сприйняття конкретного тексту.

Сторінки біографії – знайомство з найбільш яскравими, морально значущими для

сучасних студентів періодами життя автора, що сприяє розвитку інтересу підлітків до еволюції особистості письменника.

Коротка розповідь про письменника – основні відомості з життя, насамперед період дитинства, навчання, спогади близьких, рідних і друзів, цікаві історії, не завжди широко відомі подробиці, життєві умови, що породили ті чи інші почуття, настрої письменника; самоосвіта в житті досліджуваного автора, початок літературної діяльності. Основні критерії розповіді педагога: змістовність, логічність, конкретність, доступність.

Словесник повинен привернути увагу учасників освітнього процесу до особистості письменника, пробудити в них думки, почуття, бажання поділитися отриманими про нього знаннями. Складовими прийомами розповіді лектора можуть бути цитування мемуарної літератури, висловлювання сучасників, друзів письменника, використання портрета письменника, карти його подорожі, різних типів таблиць (хронологічної, синхроністичної, синтетичної), вибіркоче читання фрагментів із творів письменника тощо. Розповідь викладача повинна становити 2–10 хвилин, більше у тому разі, якщо письменник земляк або ювіляр [Овдійчук].

Життя, творчість, особистість – цілісна розповідь про особисту та творчу долю письменника, його становлення, розвиток, своєрідність. Дається оцінка людям і подіям, що вплинули на становлення особистості автора; встановлюється взаємозв'язок письменника з його місцем в історії країни, її культури, громадського життя. У результаті використання такої форми у студентів формується цілісне враження про митця, етапи його особистісного та творчого зростання.

Заняття з біографії письменника найчастіше будуються як **лекція** словесника. Цей монологічний жанр має свої особливості. На основі почутої лекції студенти складають опорну схему-конспект, портфоліо письменника, план-характеристику або «особисту карту» автора із зазначенням національності, соціального стану, роду занять, місця проживання, кола спілкувань, життєвого кредо тощо.

Одним із жанрів проведення заняття вивчення біографії письменника є **бесіда**. Дієвість бесіди залежить від наявності фонду

знань, вражень у студентів про письменника. У процесі бесіди викладач системою запитань підводить студентів до систематизації знань, закріплює навички цілеспрямованого використання знань, набутих ними з різних джерел (книг, газет, журналів, навчальних хрестоматій, перегляду кінофільмів, читання літератури тощо) [Кафлик; Куц]. Невіддільною частиною бесіди можуть бути вибіркоче читання, записи в зошиті, цитування та інше.

Заочна екскурсія. Цей жанр заняття за біографією письменника надзвичайно цікавий тим, що, сидячи в аудиторії, студенти можуть здійснити уявну подорож до Грузії разом із Лесею Українкою, провести день із автором пригод Всеволодом Нестайком, помандрувати мальовничими Карпатами разом із Михайлом Коцюбинським тощо. Підготовка заочної екскурсії – справа складна, копітка і тривала, що вимагає ознайомлення з мемуарами та іншими документами епохи, з листами, щоденниками й творами письменника.

Із цією метою корисно простежити життя майстра слова протягом одного дня, або провести з письменником три-чотири вечори в різному оточенні, у різних ситуаціях (у дорозі; на званому вечорі; у колі друзів; за письмовим столом, наодинці з рукописами і книжками).

Заняття – перегляд навчального відеофільму про письменника. Відеоматеріалів про письменників створено чимало, й інколи через брак часу викладач замінює перегляд такого фільму етапом вивчення життєпису автора. Але фільм глибше освоюється студентами, якщо йому передують розповідь викладача, читання підручника, книг біографічного жанру. Перед переглядом відеофільму про письменника здобувачам освіти можна запропонувати запитання (їх можна продиктувати, записати на дошці, вивести на екран); це спонукає студентів не просто уважно дивитися і слухати, а й змушує думати. Якщо після перегляду фільму розгорнеться його обговорення, студенти не тільки активно поставляться до побаченого, а й надовго запам'ятають його [Козаченко 2020 : 75].

Творчі завдання та прийоми вивчення біографії письменника. Для підсилення людинознавчого акценту предмета українська література можна використовувати найрізноманітніші

види завдань саме для уроків вивчення біографії. Залучення студентів до мети і завдань вивчення біографії письменника зробить їх свідомими співучасниками викладача в пошуках істини **«Обличчя майстра»**. Розглядаючи портрет письменника, біографія і творчість якого будуть вивчатися, студенти пробують назвати його особистісні риси, окреслити коло тем і проблем, які мали б цікавити автора.

«Біографічний етюд». Етюд – робота, виконана з натури. Це письмова робота невеликого обсягу, яка передає відчуття і враження від побаченого. Підбираються такі слова, які найбільш достовірно передають емоції.

Усе частіше з'являються нестандартні жанри – форми вивчення біографії письменника: лекція – творчий портрет письменника, лекція психологічний портрет, лекція-інтерв'ю з письменником, заняття – віртуальний музей письменника, заняття – щоденник душі поета, заняття портретна галерея, заняття-концерт, заняття-панорама, заняття-дослідження, заняття-семінар, заняття-інсталяція тощо

«Карта подорожей письменника» є одним із видів біографічної наочності. Цей прийом доцільний під час вивчення творчості Тараса Шевченка, Лесі Українки тощо. У процесі роботи студенти по карті подорожі письменника розповідають, що дала вона письменнику, які твори написано на матеріалі подорожей [Волошина 2003 : 9].

«Досьє» на поета. Структура роботи: 1. Біографічна довідка; 2. Світогляд, життєве кредо; 3. Ліричний герой про себе; 4. Улюблені теми, мотиви; 5. Найвідоміші вірші; 6. Найбільш улюблений вами вірш поета; 7. Яскраві стежки і поетичні прийоми.

Читання із зупинками. Студенти читають якусь смислову частину тексту й усно висувують свої припущення про подальший розвиток думки. Потім порівнюють із оригіналом.

Рольові ігри, прес-конференції із «присутніми письменниками», що розповідатимуть про своє життя.

«Діалог із письменником». Виконання творчих робіт, спрямованих на оцінку моральних уявлень письменника, відображених у його листах, щоденниках, публіцистиці.

«Гороскоп письменника». Беремо гороскоп за датою народження письменника: які риси

притаманні знаку – і порівнюються з життям письменника, спогадами про нього.

Висловлення власного ставлення за висловом про письменника. Чи згодні ви з оцінкою Івана Франка: «Марко Вовчок – ”ясна зоря нашого українського письменства“»?

«Розпродаж портретів». Учасники об'єднуються у групи. Словесник демонструє портрети письменників. Кожна група по черзі на вибір називає прізвище письменника і отримує його портрет.

«Інтерв'ю з...» («Уявна зустріч»). Інтерв'ю на занятті літератури виступає не як жанр журналістики, а як літературне явище, яке розкриває погляди того чи того автора на окремі події життя, мистецтва, на себе і свою творчість.

«Візерунок знахідок» (цікавинки з життя письменника). Наприклад: *«Василькові [Симоненкові] було 7–8 років, коли він почав віршувати. Гітла війна. І малому хлопцеві, як і багатьом його ровесникам, дуже хотілося, щоб вона швидше закінчилася, щоб до домівок повернулися їхні батьки й діди. Ой, як бажалося Василькові стати льотчиком. Тільки почує тріскотіння мотора літака, швидко вискакує з хати і біжить дивитися, як летить його мрія у синьому шовку неба. 1943 року народився в дитячій голові вірш, названий матір'ю “Я маленький льотчик”»*.

Робота в групах. Групи створюються для виконання конкретних завдань або проєктів (дослідницьких, інформаційних, ігрових, творчих, прикладних). Кількість викладач призначає сам, але зазвичай 3–5 груп по 4–6 осіб достатньо. Кожній групі дається завдання підготувати різні частини біографії письменника (наприклад, Олег Ольжич, Олена Теліга).

Дуже важливо, щоб учасник не просто прослухав розповідь про життєпис поета, прозаїка, драматурга, а ще й сам узяв активну участь у процесі пізнання певної особистості. Тоді його знання стануть переконаннями.

Під час вивчення біографії митця варто ретельно обмірковувати також види домашніх завдань, пропонувати студентам різноманітні випереджувальні завдання репродуктивного та дослідницького характеру: складання хронологічних таблиць за підручником, підготовка до вікторини, словникова робота, підбір епіграфів до уроку, зіставлення фактів біогра-

фії, виділення найбільш яскравого епізоду або найбільш цікавої характеристики, підготовка емоційно-психологічного портрета поета, підбір фактів, що особливо яскраво розкривають індивідуальність митця, його життєві й письменницькі принципи; складання цитатника до вивчення творчості письменника (про автора та його твори) тощо [Овдійчук].

Висновки. Таким чином, урізноманітнення технологій і форм вивчення життєпису письменника є важливим моментом викладання української літератури, оскільки має цілий ряд покладених на нього завдань: від знайомства

з письменником – до морального виховання. Вивчаючи біографію митця, залучаємо здобувачів освіти до цікавої пошукової роботи; допомагаємо студентам цілісно уявити життєпис подій, зацікавити обставинами особистісного життя, сформуванню власну думку щодо духовного світу та уподобань письменника; поглибити та систематизувати біографічний матеріал. Заняття української літератури вимагають від студентів напруженої інтелектуальної роботи. Тому дуже важливо використовувати такі методичні засоби й прийоми, які сприяють виконанню основних завдань навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрусенко В. Кодекс честі як імператив життя : на прикладі життя і творчості Ліни Костенко. *Дивослово*. 2003. № 3. С. 12-13.
2. Волошина Н. Й. Вивчення біографії письменника в єдності з його творчістю. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2003. № 8. С. 9-10.
3. Демчук О. В. Життєпис письменника : конспекти нестандартних уроків. Київ : Педагогічна преса, 2002. 192 с.
4. Жила С. Творчість Довженка – це насамперед він сам... (До проблеми вивчення біографії Довженка у взаємозв'язку з суміжними мистецтвами). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2002. № 1. С. 12–14.
5. Кафлик О., Куц А. Методика вивчення життєпису письменника. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1406> (дата звернення: 29.06.2021).
6. Козаченко О. Вивчення життєпису письменника. *Українська мова та література*. 2020. № 6. С. 70–77.
7. Концепція Нової Української школи. URL : <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/nova-ukrajinska-shkola> (дата звернення: 11.06.2021).
8. Овдійчук Л. Вивчення життєпису письменника на уроках літератури (естетичний аспект). URL : <http://bitly.su/408dt2Po> (дата звернення: 29.05.2021).
9. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. URL: https://nvk-licey.at.ua/_ld/0/2_BTn.pdf. (дата звернення: 17.06.2021).
10. Про освіту: Закон України від 18.12.2018 № 2657-VIII. URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення: 21.06.2021).

REFERENCES

1. Andrusenko, V. (2003). Kodeks chesti yak imperatyv zhyttia : na prykladi zhyttia i tvorchosti Liny Kostenko [Code of honor as an imperative of life: life and work of Lina Kostenko]. *Dyvoslovo – Wonder word*. 3. 12-13. [in Ukrainian].
2. Voloshyna, N. Y. (2003). Vyvchennia biohrafii pysmennyka v yednosti z yoho tvorchistiu [Study of the biography of the writer in unity with his work]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli – Ukrainian literature in school*. 8. 9–10. [in Ukrainian].
3. Demchuk, O. V. (2002). *Zhyttiepys pysmennyka : konspekty nestandardnykh urokiv* [The biography of a writer: abstracts of non-standard lessons]. Kyiv : Pedahohichna presa [in Ukrainian].
4. Zhyla, S. (2002). Tvorchist Dovzhenka – tse nasampered vin sam... (Do problemy vyvchennia biohrafii Dovzhenka u vzaiemozviazku z sumizhnymy mystetstvamy) [Dovzhenko's work is primarily himself. Study of Dovzhenko's biography in unity with related arts]. *Ukrainska mova y literatura v serednikh shkolakh, himnaziakh, litseiakh ta kolehiumakh – Ukrainian language and literature in school, gymnasium, lyceum and college*. 1. 12-14. [in Ukrainian].
5. Kaflyk, O., Kuts, A. Metodyka vyvchennia zhyttiepysu pysmennyka [The methods of study of writer's biography]. Retrieved from <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1406> (Last accessed: 29.06.2021) [in Ukrainian].
6. Kozachenko, O. (2020). Vyvchennia zhyttiepysu pysmennyka [Writer's biography study]. *Ukrainska mova ta literatura – Ukrainian language and literature*. 6. 70-77. [in Ukrainian].
7. Kontseptsiia Novoi Ukrainskoi shkoly [Conception of New Ukrainian School]. Retrieved from <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita-2/nova-ukrajinska-shkola> (Last accessed: 11.06.2021) [in Ukrainian].
8. Ovdiiichuk, L. Vyvchennia zhyttiepysu pysmennyka na urokakh literatury (estetychnyi aspekt) [Writer's biography study on Ukrainian literature lessons (aesthetic aspect)]. Retrieved from <http://bitly.su/408dt2Po> (Last accessed: 29.06.2021) [in Ukrainian].

9. Pometun, O. I. Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia [Encyclopedia of interactive study]. Retrieved from https://nvk-licey.at.ua/_ld/0/2_BTn.pdf (Last accessed: 17.06.2021) [in Ukrainian].

10. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 18.12.2018 № 2657-VIII. [Education: the Law of Ukraine]. Retrieved from <http://osvita.ua/legislation/law/2231/> (Last accessed: 21.06.2021) [in Ukrainian].

I. V. KUZMINA

Lecturer of Verbal Disciplines,

*Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College"
of the Volyn Regional Council,*

Lutsk, Ukraine

E-mail: ikuzjmina@lpc.ukr.education

<https://orcid.org/0000-0002-7126-1967>

INTRODUCTION OF NON-TRADITIONAL FORMS OF WORK IN THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE IN THE WRITER'S BIOGRAPHY STUDY

The development of human creative potential is currently the main task of the educational institution. The article examines the problem of expediency of using non-traditional forms of work in Ukrainian literature in the study of the writer's biography, which develop critical thinking, promote activity, independence, creative approach to the learning process. The author focuses on the following forms of work: design, game and hypertext technologies, ICT, creative tasks and techniques that contribute to the formation of self-improvement and creative self-realization of pedagogical activities.

The author demonstrates the importance of introducing a system of interactive technologies in the process of Ukrainian literature study in higher education.

The main task of the article is to rethink the content of education in favor of the growth of interdisciplinary integration, the transition to holistic combinations of approaches, principles, methods. All this contributes to the education of a self-sufficient person. Focusing on such features of the modern educational process determines the teacher's choice of interactive learning technologies based on the preparation of young people for civic activity in modern society, the activation of student learning opportunities. Interactive learning techniques make the educational process efficient because they make students think, look for ways to solve educational problems.

The author argues that the use of non-traditional forms of work in Ukrainian literature lessons can take place in different ways, according to the needs of a particular lesson, the level of mastery of different programs and the availability of certified programs in higher education.

Key words: non-traditional forms of work, Ukrainian literature, biography of the writer, forms, methods and technologies of education, students, academic studies, interaction.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.31>**Р. В. НЕВЗОРОВ***кандидат педагогічних наук,**начальник кафедри тактики авіації,**Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба,**м. Харків, Україна**Електронна пошта: roman.nevzorov1970@gmail.com**<https://orcid.org/0000-0003-1496-2465>***ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТРЕНАЖЕРНИХ ОСВІТНИХ ЗАСОБІВ
У НАЗЕМНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЛЬОТЧИКІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ**

У цій статті, що є публікацією окремих положень докторського дисертаційного дослідження автора, здійснений пошук та аналіз основних проблем впровадження сучасних тренажерних освітніх засобів у наземне навчання майбутніх льотчиків тактичної авіації у вищому військовому закладі освіти (ВВЗО) України. Ця проблема ще не була об'єктом окремого педагогічного дослідження. В рамках піднятої проблематики дослідження розкриті ключові поняття «наземне навчання», «авіаційний тренажер», «тренажерна підготовка» в їх змістовному зв'язку щодо фахової підготовки курсантів – військових льотчиків. Обґрунтовано пропедичну роль тренажерної підготовки в ній, значний методичний і освітній потенціал як перспективного технологічного інструменту, що зв'язує теоретичне навчання і наземну підготовку з безпосереднім льотним навчанням на літаках. Автор аргументовано пропонує розглядати наземне навчання як ядро системи забезпечення якісної фахової підготовки військових льотчиків-курсантів в умовах ВВЗО, а впровадження сучасних тренажерних освітніх засобів – як необхідну умову їх достатньої навченості та формування професійно значимих компетенцій. Зазначається, що саме вона забезпечує реалізацію функціональної моделі системи «людина-машина», що особливо актуально для складних технічних професій, у яких люди виступають операторами особливо складних систем. При цьому констатується недостатній рівень такого впровадження на сьогоднішній день в Україні. Значний акцент зроблений на потенціалі тренажерної підготовки як оптимальної освітньої альтернативи надзвичайно коштовній підготовці військових льотчиків безпосередньо на літальних апаратах. Доведено, що правильно організована тренажерна підготовка може реально зекономити значні фінансові ресурси під час льотного навчання, а також психологічно і технічно готує курсантів до кращого професійного сприйняття власне льотної практики. Основними проблемами запровадження сучасних тренажерних засобів навчання в освітній процес майбутніх льотчиків тактичної авіації визначено недостатнє фінансування матеріально-технічної бази вітчизняного ВВЗО та недостатня науково-педагогічна розробленість методичного складника застосування тренажерних засобів навчання. Запропоновані конкретні шляхи вирішення вказаних проблем.

Ключові слова: наземне навчання, тренажерна підготовка, майбутній військовий льотчик, тактична авіація, вищий військовий заклад освіти, авіаційний тренажер.

Постановка проблеми. Початок третього десятиліття ХХІ ст. поставив на порядок денний розвитку вітчизняної системи військової освіти два нових надсерйозних виклики. Перший безпосередньо пов'язаний із загостренням військово-політичної ситуації в регіоні Східної Європи та прямою загрозою безпеці України зі сторони РФ, а отже, закономірно вимагає модернізації всієї системи підготовки кадрових військових у нашій державі (в тому числі в контексті євроатлантичної інтеграції). Другий діалектично впливає з тенденцій розвитку сучасного відкритого динамічного освітнього простору (глобалізація освітнього процесу та концептів-ідей, відкритість, максимальна доступність, цифровізація і технологізація,

пошук більш дешевих освітніх альтернатив тощо), які об'єктивно диктують вибір підходів навчання, що були б максимально ресурсно оптимальні суспільним запитам.

За таких умов вітчизняна вища військова школа, яка, з одного боку, покликана виконати важливе державне оборонне замовлення (крім всього, вимога до конкурентоздатності українських професійних військових значно актуалізується у зв'язку з поступом держави до НАТО), а з іншого, інтегрована у світовий освітній простір і не може ігнорувати світові освітні тренди, принаймні в сфері фахової підготовки кадрових військовослужбовців, об'єктивно змушена шукати нові підходи й технології в навчанні.

Особливо гостро вказані виклики стоять перед національною школою підготовки військових льотчиків, представленою єдиним профільним ВВЗО – Харківським національним університетом Повітряних Сил імені Івана Кожедуба (ХНУПС). Так, відповідно до положень одного із стратегічних документів розвитку Повітряних Сил Збройних Сил України (далі – ПС ЗС України) – Візії Повітряних Сил 2035 (The Air Force Vision 2035), що була схвалена рішенням Військової ради Командування ПС ЗС України від 15.05.2020 р., у наступні 15 років передбачене кардинальне переоснащення вітчизняного військового авіапарку єдиним типом багатопільового винищувача покоління 4++ закордонного виробництва (типу Saab JAS-39E/F Gripen, F-16 Block 70/72 або інших) [Візія : 12–14]. Вказаний крок потребує суттєвих змін у весь процес фахової підготовки військових льотчиків тактичної авіації в цілому та їх наземне навчання зокрема: потрібно вносити корективи в наявну педагогічну систему (перехід на новий тип базового винищувача, більш технологічного і складного в тактичному плані, вимагатиме зміни базових професійних компетенцій майбутнього військового льотчика, що своєю чергою потребуватиме зміни дидактичного арсеналу освітнього процесу (приміром, підвищені вимоги до військово-технічної підготовленості вимагатимуть включення в процес навчання нових дисциплін, інтенсифікацію програмно-інформаційного складника, розробку нових методичних прийомів теоретичної та тренажерної підготовки та інше), залучати новий для українського ЗВВО методичний інструментарій, розширювати освітньо-інформаційне середовище тощо. При цьому в умовах неоголошеної гібридної війни проти України на одне з перших місць виходить питання розумної бюджетної економії на надзатратній льотній підготовці майбутніх військових льотчиків безпосередньо на літаках.

Отже, наземне навчання аргументовано розглядається як ядро системи забезпечення якісної фахової підготовки військових льотчиків – курсантів в умовах ВВЗО, а впровадження сучасних тренажерних освітніх засобів – як необхідна умова їх достатньої навченості та формування професійно значимих компетенцій. На жаль, сьогодні доводиться констатувати недостатній рівень такого впровадження.

У цій статті зроблена спроба розкрити основні проблеми такого стану речей.

Аналіз попередніх досліджень. Різні аспекти тренажерного навчання як складника фахової підготовки військових пілотів розглянуті рядом вітчизняних та зарубіжних науковців: М. Банкером, В. Волошиним, А. Вороною, Д. Гандером, А. Кремешним, Р. Макаровим, Д. Нордвелом Брюсом, К. Платоновим, В. Пономаренком, А. Приймаком та деякими іншими. Спільними в їх працях є обґрунтоване розуміння тренажерної підготовки як ефективного навчального засобу за рахунок підвищення реалізму підготовки до польоту.

Однак аналіз сучасного стану застосування тренажерних освітніх засобів у наземному навчанні майбутніх льотчиків тактичної авіації наразі залишається поза увагою вчених.

Метою статті є аналіз основних проблем впровадження сучасних тренажерних освітніх засобів у наземне навчання майбутніх льотчиків тактичної авіації у вищому військовому закладі освіти (ВВЗО) України.

Виклад основного матеріалу. Для повноцінного глибокого розуміння піднятої проблеми важливо спочатку визначитись з ключовими поняттями.

Передусім зазначимо, що наземне навчання є пропедевтичною частиною фахової підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації у ВВЗО, що структурно займає місце між теоретичним навчанням (йде після нього) та власне льотною підготовкою (передую останній). При цьому особливість його становища визначається необхідністю готувати курсантів до фактору професійного ризику ще на передпольотному етапі та його міждисциплінарним характером (у рамках наземного навчання відбувається тренажерна передпольотна підготовка, фізична, фізіологічна, спеціальна медична та психологічна підготовка). Своєю чергою це піднімає наземне навчання до рівнозначного з власне льотним навчанням і ставить його на одне з двох центральних місць у системі фахової підготовки курсантів – військових льотчиків у ВВЗО України [Невзоров : 105–106]. У цьому контексті важливо усвідомлювати, що наземне навчання майбутніх льотчиків тактичної авіації пов'язане з їх первинною підготовкою (вступ до льотної праці починається з вивчення загальної та спе-

ціальної теорії, навчання на тренажерах різного типу, тренажу в кабіні літака на землі, фізичного і психофізичного тренування тощо), тому закономірно, що воно є специфічною авіаційною пропедевтикою, покликаною підготувати курсантів теоретично, технічно, психологічно, фізіологічно і фізично до власне льотної діяльності у повітрі. Попри вказану вагу, наземне навчання курсантів-військових льотчиків досі не знайшло системного педагогічного відображення в наукових роботах вітчизняних авторів.

Щодо понять «тренажерна підготовка», «тренажерні засоби навчання (освітні засоби)» в галузі авіоніки та в сучасній теорії авіаційної психології і педагогіки склався і набув широкого поширення підхід, згідно з яким тренажер інтерпретується у вузькому розумінні як прилад (технічний або/та комп'ютерний комплекс), призначений для професійного навчання фахівців складних технічних спеціальностей – операторів складних систем, шляхом багатократного повторення дій, властивих управлінню реальними матеріальними об'єктами для формування і вдосконалення фахових навичок і вмінь [Литвинчук : 29]. У такий спосіб забезпечується реалізація функціональної моделі системи «людина-машина».

У вказаному світлі доцільно розглядати тренажерну підготовку майбутніх військових льотчиків як комплекс методик фахового навчання (підготовки), спрямований на формування, підтримку та вдосконалення конкретних умінь та навичок курсантів за допомогою різних тренажерів та інших програмних засобів навчання. Відповідно, тренажерні засоби навчання тут і далі ми будемо розглядати як комплекс спеціальних прийомів, методик, процедур, операцій та технічних засобів навчання операторів складних систем, у тому числі військових льотчиків, модельованому управлінню матеріальним об'єктом (в нашому разі – військовим літаком).

Фахівці різних напрямів, базуючись на результатах тривалих експериментальних досліджень, переконливо довели, що тренажерна підготовка є найбільш оптимальною для формування професійно значимих якостей, оскільки саме на тренажерах відбувається їх льотна адаптація [Гандер : 52; Пономаренко : 34–35; Кушнір : 8]. У цьому контексті В. Кодола аргументовано вважає авіаційні тренажери «зв'язуючою ланкою»

між наземним навчанням і льотною підготовкою [Кодола : 7]. В технологічному сенсі тренажерна підготовка військових льотчиків являє собою прикладну форму моделювання бойової ситуації в процесі наземної підготовки, в якій курсанти, на основі здобутих теоретичних і первинних практичних знань, вмінь і навичок формують і відпрацьовують базові професійні льотні компетенції; в технічному сенсі – це імітація бойового польоту засобами апаратно-програмного комплексу тренажера (динаміка польоту, робота систем літака тощо), реалізована у формі конкретних моделей.

Виступаючи основним засобом навчання майбутніх льотчиків тактичної авіації, тренажер повинен відповідати цілям навчання. У зв'язку з цим С. Міщераков сформулював чіткі вимоги до тренажерів: за моделюванням процесів – максимальна адекватність фізичним процесам і технологіям, що вивчаються; за методичними можливостями – ефективність і функціональність щодо освітніх вимог; за інтерфейсом – відповідність об'єкту, яким керуватимуть [Міщераков : 25].

Таким чином, сучасні тренажерні освітні засоби в наземному навчанні майбутніх льотчиків тактичної авіації слід розуміти як оптимальний сучасним вимогам і новітньому рівню науково-технічного прогресу набір авіаційних тренажерів та педагогічних технологій з їх застосування в освітньому процесі, співставний з передовою міжнародною практикою тренажерної підготовки.

Говорячи про цей складник фахової підготовки курсантів – військових льотчиків, варто наголосити, що тренажерне навчання в суто дидактичному і професійному сенсі не є повноцінною альтернативою власне льотній підготовці й практиці. О. Савінов у рамках динамічної моделі навченості льотчика при сумісному використанні льотної та тренажерної підготовки переконливо довів математично, що «зростання рівня підготовки під час льотного тренування на одиницю часу набагато вище, ніж під час підготовки на тренажері, але й зростання вартості цього виду підготовки на одиницю часу також набагато вище» [Савінов : 128]. Проте вартість підготовки одного військового льотчика до рівня першого класу з урахуванням всіх прямих і непрямих витрат складає

в середньому більше третини вартості літака-винищувача середнього класу (15–20 млн дол. США). Зрозуміло, що за таких колосальних витрат вельми актуальним є завдання їх розумного скорочення (економії) без втрати якості фахової підготовки. Фактично йдеться про зміщення навчальних акцентів у бік ефективної альтернативи безпосередній льотній підготовці у небі – наземному навчанню майбутніх військових льотчиків із застосуванням сучасного арсеналу педагогічних технологій, передусім тренажу на сучасних авіаційних тренажерах-стимуляторах. Безпосереднім підтвердженням цієї тези є той факт, що у профільних навчальних закладах ВВС США, які володіють найпотужнішим військово-авіаційним флотом у світі, з 2011 р. співвідношення тренажерної льотної підготовки і льотної підготовки безпосередньо на літаках на етапі первинного льотного навчання складає 220 г до 160–200 г відповідно або 51,8% до 48,2% на користь навчального модельованого тренажу [Holmes]. Ще більш вражаючим фактом є розрахунок США щодо економії на підготовці військових льотчиків за рахунок збільшення навчальних польотних занять у віртуальному середовищі – тільки у 2020 р. вона склала близько 3 млрд дол.

Можна аргументовано стверджувати, що збільшення питомої ваги та інтенсифікація тренажерного навчання в структурі фахової підготовки військових льотчиків є стабільним дидактичним трендом у передовій світовій військово-авіаційній освіті.

На жаль, в Україні в останні десятиліття цей тренд практично не знайшов конкретного втілення, а умови тренажерної підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації варто відверто вважати стагнаційними. Р. Макаров та В. Пономаренко неодноразово вказували в своїх роботах на те, що широкі можливості тренажерної підготовки з діагностики та коригування професійно важливих якостей пілотів використовуються у профільних навчальних закладах недостатньо ефективно через відсутність відповідних методик, а також має місце роз'єднаність засобів наземної підготовки (теоретичної, фізичної, тренажерної) [Макаров : 274; Пономаренко : 36].

Незаангажований критичний аналіз такого стану речей вказує, що основні причини цієї ситу-

ації лежать у двох площинах – об'єктивно недо-статньому фінансуванні матеріальної бази ВВЗО і ПС ЗУ України та недосконалому науково-педагогічному забезпеченні тренажерної підготовки.

Протягом останнього десятиліття, за даними щорічних моніторингових видавничої групи Halldale Media, Україна стабільно посідає останні місця в рейтингу країн з використання військово-авіаційних тренажерних систем, поступаючись навіть Іраку й Афганістану (для порівняння – РФ входить до десятки лідерів цього рейтингу) [Halldale]. Так, за власними даними автора статті, станом на 01.06.2021 р. в ХНУПС для підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації в рамках наземного навчання в наявності всього три тренажери (для порівняння – за тими ж даними Halldale Media у 2019 р. США використовували майже 2000 одиниць, РФ – 72): комплексний тренажер льотчика навчально-тренувального літака Л-39 (виробник – ТОВ «МАРКЕТ-МАТС», Україна, 2000-ні рр.), тренажер бойового літака СУ-25 КТС-18 (виробництво – ССРСР, 1980-ті рр.), тренажер бойового літака Міг-29 КТС-21М (виробник – ТОВ «МАРКЕТ-МАТС», Україна, 2000-ні рр.). За технічними характеристиками лише два з трьох вказаних комплексів ледве дотягують до рівня найпростіших процедурних тренажерів (Flight Procedures Training Device – для відпрацювання процедур підготовки та виконання польотів), тоді як у провідних авіаційних країнах світу вже давно масово використовуються тактичні (Full Mission Simulator – для відпрацювання групових бойових задач) та комплексні (Full Flight Simulator – для відпрацювання повного комплексу експлуатації літака конкретного типу з повною імітацією всіх дій) тренажери. Крім того, за типовими технічними параметрами вони не належать до тренажерів нового покоління, а радянська модель відстає від них на кілька порядків. Таке суттєве кількісне та якісне відставання матеріально-технічної бази вітчизняного ВВЗО очікувано лише загостриться з переходом ПС ЗУ України на новий тип базового винищувача, про що зазначалося вище, якщо вже зараз не внести кардинальні зміни у відповідні статті оборонного й освітнього державного бюджету.

В умовах глобального ускладнення військово-авіаційної техніки і обладнання, циф-

ровізації значної частини процесів діяльності льотчика, критичного збільшення інформаційного навантаження на нього, суттєвого збільшення матеріальної вартості безпосередньо льотної підготовки на сучасних військових літаках тренажерне навчання у сучасній педагогічній теорії розглядається як комплексна методика різного цільового призначення. Однак недостатній рівень науково-теоретичного забезпечення тренажерної підготовки, значну вагу якої визнають все більше фахівців-вчених аж до віднесення її інституційного статусу до окремого наукового напрямку, значно впливає на ефективність її прикладного застосування.

Передусім суттєво не вистачає нових адекватних методичних підходів. Так, зважаючи, що специфікою використання військово-авіаційних тренажерів як технологічного засобу вдосконалення наземного навчання курсантів – військових льотчиків є акцентована увага не стільки на фізичній подібності кабіни реального літака, скільки на психологічній імітації відчуттів та сприйняття польоту і бойової ситуації, критично недостатньо відповідних розроблених методичних тренажерів (наприклад, під час проведення тренування на тренажері резерви уваги виявляються за допомогою включення в поле свідомості об'єктів і дій, які не входять до структури професійної діяльності майбутнього льотчика тактичної авіації та не мають для нього принципового значення в реальних умовах, що варто було б замінити на додаткові завдання, що не порушують структуру професійної діяльності, а відповідають їй і можуть бути справді реалізовані за певних конкретно-бойових умов).

Також недоліком сучасного застосування тренажерів у наземному навчанні у вітчизняних умовах є інертний алгоритм дій: 1) вивчення тео-

рії, 2) підготовчий тренаж, 3) польоти (курсанти працюють на тренажері, не побувавши в кабіні літака і не маючи уявлення про перебіг реальних польотів). Через це, як визнають льотчики-інструктори ХНУПС, образ польоту формується емоційно слабким, психологічно нестійким, що негативно позначається на мотиваційному і компетентнісному складниках навчання.

Результати й висновки. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що на цей час спостерігається негативна ситуація з впровадженням сучасних тренажерних освітніх засобів у наземне навчання майбутніх льотчиків тактичної авіації у ВВЗО України.

Серед основних причин такого стану речей слід назвати явно недостатнє фінансування сегменту навчального обладнання для підготовки військово-авіаційних фахівців тактичної авіації, що різко впливає на кількісні й якісні показники цього відставання, та недостатню науково-педагогічну розробленість методичного складника застосування тренажерних засобів навчання, що перетворює практику навчального тренажу на інертний малоефективний процес.

Перспективними шляхами покращення вказаної ситуації бачаться: по-перше, зміни у бюджетній політиці Міністерства оборони України і Міністерства освіти і науки України в частині оновлення матеріально-технічної навчальної бази ХНУПС за рахунок перерозподілу планових коштів з безперспективних статей утримання морально застарілого технічного обладнання на закупівлю передових технологічних розробок авіаційних тренажерів останнього покоління; 2) розробка цілісної теорії та методичного підґрунтя впровадження сучасних освітніх тренажерних засобів у наземне навчання курсантів-військових льотчиків ХНУПС.

ЛІТЕРАТУРА

1. Візія Повітряних Сил 2035. Вінниця: Командування Повітряних Сил Збройних Сил України, 2020. 42 с.
2. Гандер Д. В. Психологическое обоснование методических подходов к использованию тренажеров в профессиональном обучении летчиков. *Вестник МНАПЧАК*. 2003. № 1. С. 49-53.
3. Кодола В. Г. Авиационные тренажёры, как связующее звено меж наземной и лётной подготовкой : монография. Монино : ВВА им. Ю. А. Гагарина, 1999. 156 с.
4. Кушнир О. А. Методика формирования у будущих пилотов профессионально важных качеств в процессе тренажёрной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Государственная летная академия Украины. Кировоград, 2009. 197 с.
5. Литвинчук М. І. Від земних технологій підготовки льотних екіпажів до технологій космічних. П'ятирівнева технологія професійної підготовки льотчика: вікова історія, сьогодення та перспективи : монографія. Харків : ХУПС, 2013. 420 с.

6. Макаров Р. Н. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления : монография. Москва : МАКЧАК, 1997. 530 с.
7. Мищеряков С. В. Тренажерная подготовка: мифы и реальность. *Энергетическая стратегия*. 2018. № 1(61). С. 25-29.
8. Невзоров Р. В. Педагогічні особливості наземного навчання бойовим польотам майбутніх льотчиків тактичної авіації. *Вісник національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. Київ. 2020. № (16) 20. С. 103-109. DOI 10.24139/2312-5993/2020.01/248-256
9. Офіційний веб-сайт Halldale Media. 2021. URL: <https://www.halldale.com> (дата звернення: 14.08.2021).
10. Пономаренко В. А. Законы регуляции психической деятельности летных экипажей в нештатных ситуациях и принципы тренажерной подготовки. *Труды общества независимых исследователей авиационных происшествий*. Москва: МАК, 2003. Выпуск № 15. С. 26-38.
11. Савінов О. М. Оптимізація вартості та часу навченості льотчика при сумісному використанні льотної та тренажерної підготовки. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київ: ВІКНУ, 2010. Вип. № 25. С. 125-131.
12. Holmes M. Rebuilding the forge: reshaping how the air force trains fighter aviators. War On The Rocks. 2019. URL: <https://warontherocks.com/2019/01/rebuilding-the-forge-reshaping-how-the-air-force-trains-fighter-aviators/> (дата звернення: 14.08.2021).

REFERENCES

1. Viziya Povitryanyx Syl 2035 (2020). [Vision of Aircrafts]. Vinnycya. Komanduvannya Povitryanyx Syl Zbrojnyx Syl Ukrayiny [Vinnytsya: Command of Aircrafts of the Armed Forces of Ukraine]. [in Ukrainian].
2. Gander, D.V. (2003). Psihologicheskoe obosnovanie metodicheskikh podhodov k ispolzovaniju trenazherov v professionalnom obuchenii letchikov [Psychological substantiation of methodological approaches to the use of simulators in professional training of pilots]. *Vestnik MNAПChAK* [Bulletin MNAПChAK]. no 1. 49-53. [in Russian].
3. Kodola, V.G. (1999). Aviacionnye trenazhory kak svjazujushhee zveno mezh nazemnoj i ljotnoj podgotovkoj [Aviation simulators as a link between ground and flight training]. Monino. VVA im. Ju. A. Gagarina. [in Russian].
4. Kushnir, O.A. (2009). Metodika formirovanija u budushhih pilotov professional'no vazhnyh kachestv v processe trenazhornoj pidgotovki [Methods of formation of professionally important qualities in future pilots in the process of training]. *Candidate's thesis*. Kirovograd [in Ukrainian].
5. Lytvynchuk, M.I. (2013). Vid zemnyx tehnologij pidgotovky lotnyx ekipazhiv do tehnologij kosmichnyx. Pyatyrvivneva tehnologiya profesijnoyi pidgotovky lotchyka: vikova istoriya, sгодennya ta perspektyvy [From ground technologies for flight crew training to space technologies. Five-level pilot training technology: age history, present and prospects]. Xarkiv. XUPS. [in Ukrainian].
6. Makarov, R.N. (1997). Teorija i praktika konstruirovanija celevykh modelej operatorov osobo slozhnyx sistem upravlenija [Theory and practice of constructing target models for operators of especially complex control systems]. Moskva. МАКChAK. [in Russian].
7. Mishherjakov, S.V. (2018). Trenazhernaja podgotovka: mify i realnost [Simulator training: myths and reality]. *Jenergeticheskaja strategija* [Energy strategy]. no 1(61). 25-29. [in Russian].
8. Nevzorov, R.V. (2020). Pedagogichni osoblyvosti nazemnogo navchannya bojovym polotam majbutnix lotchikov taktychnoyi aviaciji [Pedagogical features of ground training of combat flights of future tactical aviation pilots]. *Vіsnyk nacionalnogo aviacijnogo universytetu. Seriya: Pedagogika. Psihologiya* [Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology]. Kyiv. no (16) 20. [in Ukrainian].
9. Oficijnyj veb-sajt Halldale Media [Halldale Media official website]. Retrieved from <https://www.halldale.com> [in English]. (2021, august, 14).
10. Ponomarenko, V.A. (2003). Zakony reguljacji psihicheskoy dejatel'nosti letnyx jekipazhej v neshtatnyx situacijah i principy trenazhernoj podgotovki [The laws of regulation of the mental activity of flight crews in emergency situations and the principles of simulator training]. *Trudy obshhestva nezavisimyh rassledovatelej aviacionnyh proisshestvij* [Proceedings of the society of independent aircraft accident investigators]. Moskva. МАК. no 15. 26-38. [in Russian].
11. Savinov, O.M. (2010). Optyimizacija vartosti ta chasu navchenosti lotchyka pry sumisnomu vykorystanni lotnoyi ta trenazhernoji pidgotovki [Optimization of the cost and time of pilot training with the joint use of flight and training]. *Zbirnyk naukovyx prac Vjjskovogo instytutu Kyjivskogo nacionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka* [Collection of scientific works of the Military Institute of the Taras Shevchenko National University of Kyiv.]. Kyiv. VIKNU. no 25. 125-131. [in Ukrainian].
12. Holmes, M. (2019). Rebuilding the forge: reshaping how the air force trains fighter aviators. War On The Rocks. Retrieved from <https://warontherocks.com/2019/01/rebuilding-the-forge-reshaping-how-the-air-force-trains-fighter-aviators/> [in English]. (2021, august, 14).

R. V. NEVZOROV

Candidate of Pedagogical Sciences,

Head of the Department of Aviation Tactics,

Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University,

Kharkiv, Ukraine

E-mail: roman.nevzorov1970@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1496-2465>

PROBLEMS OF INTRODUCTION OF MODERN TRAINING EDUCATIONAL EQUIPMENT IN GROUND TRAINING OF FUTURE TACTICAL AVIATION PILOTS

In this article, which is a publication of some provisions of the author's doctoral dissertation research, the search and analysis of the main problems of introduction of modern training educational equipment in ground training of future tactical aviation pilots in higher military educational institution (HMEI) of Ukraine. This problem has not yet been the subject of a separate pedagogical study. Within the framework of the raised issues of the research, the key concepts of "ground training", "aviation simulator", "simulator training" in their meaningful connection with the professional training of cadets-military pilots are revealed. The propaedeutic role of training in it, significant methodological and educational potential as a promising technological tool that connects theoretical training and ground training with direct flight training on aircraft are substantiated. The author argues to consider ground training as the core of the system of providing quality professional training of military cadet pilots in the conditions of HMEI, and the introduction of modern training educational equipment - as a necessary condition for their sufficient training and formation of professionally significant competencies. It is noted that it provides the implementation of a functional model of the system "man-machine", which is especially relevant for complex technical professions, in which people act as operators of particularly complex systems. At the same time, the insufficient level of such implementation is stated today in Ukraine. Considerable emphasis is placed on the potential of training as an optimal educational alternative to the extremely expensive training of military pilots directly on aircraft. It is proved that properly organized training can really save significant financial resources during flight training, as well as psychologically and technically prepares cadets for a better professional perception of the actual flight practice. The main problems of introduction of modern training aids in the educational process of future tactical aviation pilots are insufficient funding of the material and technical base of domestic HMEI and insufficient scientific and pedagogical development of the methodological component of the use of training aids. Specific ways to solve these problems are proposed.

Key words: ground training, training, future military pilot, tactical aviation, higher military educational institution, aviation simulator.

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.32>

О. Л. ПЕРЕДЕРІЙ

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної та початкової освіти,

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради,

м. Дніпро, Україна

Електронна пошта: olga.dnepr.1502@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-7216-0044>

ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

В еру інформаційних технологій важко уявити світ без Інтернету та телебачення, які спричиняють значний вплив на життєдіяльність людей. Саме тому проблема впливу засобів масової інформації (ЗМІ) на суспільство загалом та на окремі вікові групи зокрема досліджується багатьма вченими.

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми впливу сучасних ЗМІ на дітей молодшого шкільного віку, адже саме цей віковий період є досить важливим для усвідомлення власної особистості, саморозвитку, вміння керувати психічними процесами та вміння комунікувати в соціумі. З огляду на вікові особливості дитина в цей період стає досить вразливою до певної інформації і не завжди має можливість визначити позитив і негатив у тому, що бачить, чує і читає на екранах телевізорів чи моніторах комп'ютера.

Схарактеризовано позитивні та негативні сторони впливу ЗМІ на молодших школярів. Особливу увагу приділено проблемі впливу Інтернету на фізичний, емоційний та духовний стан школярів. На думку цілої низки дослідників, використання Інтернету призводить до залежності, погіршує пам'ять, зумовлює розвиток депресивних станів у школярів.

Розкрито проблему ігрової залежності та її наслідків. Доведено, що регулярне «споживання» продукції ЗМІ призводить до того, що у школярів погіршується пам'ять та мисленнєві здібності.

Схарактеризовано позитивні сторони використання Інтернету, які полягають в тому, що він надає можливості для вільної комунікації між людьми, а використання освітніх сайтів дозволяє розвивати компетентності, необхідні для успішного навчання.

Отже, якщо дозвано та спрямовано споживати ЗМІ, то вони сприятимуть формуванню корисних освітніх навичок школярів, надаючи великі можливості для всебічного саморозвитку, освіти та розширення комунікативних зв'язків.

Ключові слова: Інтернет, телебачення, комп'ютерні ігри, вплив, діти молодшого шкільного віку.

Постановка проблеми. Величезна кількість інформації, яку ми отримуємо завдяки сучасним засобам масової інформації, призводить до дефіциту часу на її обробку, і, як наслідок, мозок людини перенавантажується і вона перестає логічно мислити, стає більш втомленою та нервовою. Особливе занепокоєння викликає факт спрямованого впливу сучасних ЗМІ на молоде покоління. І те, що цей вплив сьогодні багато в чому негативний, уже не заперечує ніхто. Саме тому все більше і більше педагогів, психологів, соціологів, культурологів, філософів досліджують проблему впливу засобів масової інформації (ЗМІ) на життєдіяльність суспільства загалом та на його окремі вікові групи.

Молодший шкільний вік є досить важливим періодом у житті людини, адже вона робить знач-

ний крок в усвідомленні своєї особистості через процес самопізнання, який є складним і досить суперечливим. У цей період дитина інтенсивно розвивається, відбувається якісне перетворення пізнавальних процесів: вони починають здобувати опосередкований характер і стають усвідомленими і довільними. Дитина поступово опановує своїми психічними процесами, вчиться керувати сприйняттям, увагою, пам'яттю. Саме тому дитина в цей період стає досить вразливою до певної інформації і не завжди може критично підійти до її засвоєння. Отже, проблема виявлення впливу ЗМІ на дітей молодшого шкільного віку є досить актуальною.

Аналіз попередніх досліджень. Проблему впливу ЗМІ на сучасне суспільство одним із перших вивчав канадський соціолог М. Маклюєн.

Згідно з його концепцією сучасні ЗМІ радикально змінюють людину та її життя, ліквідовуючи всі національні кордони та пов'язуючи в єдину мережу найвіддаленіші куточки.

Проблема впливу ЗМІ на школярів дедалі більше вивчається зарубіжними та вітчизняними соціологами, культурологами, психологами, педагогами. Зокрема, дослідження щодо зазначеної проблеми представлені в роботах Н. Костенко, Л. Губерського, В. Вергун, В. Іванова, А. Москаленко.

У роботах Г. Апостолової, С. Семчук, Л. Шахова представлені дослідження щодо наслідків використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини, їх впливу на морально-духовне та соціальне становлення особистості. А. Силаєв, Л. Кузнецова, О. Попова, А. Єщенко, А. Павленко вивчають проблему негативного впливу інформаційних технологій на здоров'я школярів та шляхи його уникнення.

Проте проблема впливу сучасних засобів масової інформації на дітей молодшого шкільного віку майже не представлена в сучасних дослідженнях науковців.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз робіт науковців з метою виявлення позитивних та негативних сторін впливу сучасних ЗМІ на дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. До найбільш розповсюджених та доступних для школярів сучасних засобів масової інформації належать телебачення та Інтернет. Згідно з останніми дослідженнями дедалі більше дітей проводять своє дозвілля, просиджуючи за комп'ютерними і телевізійними екранами, які приваблюють їх динамічними сюжетами та дають змогу переживати гострі відчуття. Проте більшість школярів не усвідомлює, яку це несе в собі небезпеку, адже може привести до негативних змін у свідомості, у взаєминах з оточенням та поглядах загалом [Бондаровська].

Крім того, довготривале перебування перед екраном чи монітором призводить до того, що у багатьох сучасних школярів відбувається підміна реально існуючої дійсності на віртуальну. Сідаючи за комп'ютер, дитина прагне розслабитися, отже, її психічний стан виражає готовність до прийому інформації. І проблема полягає в тому, що все, що в цей момент погли-

нається свідомістю і викликає емоції, поступово стає практично «власною» думкою. Під дією цих нібито власних думок дитина здатна на не зовсім позитивні вчинки, адже її психіка є емоційно-вразливою, водночас досвід реального соціального життя є обмеженим [Кляйн].

Згідно з дослідженнями лікарів тривале перебування перед монітором комп'ютера чи екраном телевізора може призвести до зорового стомлення, яке проявляється в зниженні гостроти зору, двоїнні, білю у ділянці очних ямок і лоба, почервонінні очних яблук, слезотечі та до синдрому сухого ока, який проявляється печінням в очах, почервонінням кон'юнктиви, появою судинної сітки на бічних поверхнях очей. Особливо шкідливими для органів зору молодших школярів є ігри з яскравими дрібними елементами, читання та введення тексту, малювання [Єщенко].

Крім того, лікарі попереджають, що неправильна поза під час роботи за комп'ютером може призвести до змін у конфігурації хребта і до зрушення грудної клітки, порушення кровотоку і, як наслідок, функціональних порушень серця, порушення метаболізму, гіпоксії у м'язах, остеохондрозу, утрудненого дихання. При неправильному положенні рук під час роботи з клавіатурою та мишею може розвиватися тендовагініт та синдром «тенісного ліктя» [Силаєв].

Величезну загрозу для психіки дитини віком від 7 до 12 років можуть становити соціальні мережі. Дослідники доводять, що використання *соціальних мереж* сприяє тому, що школярі надають перевагу спілкуванню у власному мікросвіті з присутністю тільки віртуальних співрозмовників, що призводить до проблем у спілкуванні в реальному світі з реальними людьми, а це своєю чергою призводить до порушення духовного та емоційного зв'язку між людьми.

Завдяки зусиллям розробників *комп'ютерних ігор* школярі настільки вживаються в реалістичну комп'ютерну гру, що їм «там» стає набагато цікавіше, ніж у реальному житті. Там поставлені цілком конкретні завдання, виконання яких не призведе до поганих оцінок, до лайки з боку батьків. Зроблена помилка може бути виправлена шляхом багаторазового повторного проходження того або іншого моменту ігри [Тягай].

На думку цілої низки дослідників, до негативних наслідків використання школярами Інтернету належать:

– використання Інтернету призводить до залежності: розробники відео-ігор, соціальних сайтів, відео-блогів намагаються змусити школярів проводити якомога більше часу на своєму власному сайті. Крім того, прихована реклама товарів та послуг змушує школярів купувати шкідливу їжу або непотрібні товари;

– використання інтернету погіршує пам'ять, адже школярі впевнені, що будь-яку інформацію можна знайти в Інтернеті і тому немає потреби її запам'ятовувати. А це призводить до нездатності запам'ятовувати навіть необхідну інформацію, що неабияк погіршує мисленнєву діяльність та здатність опановувати навчальний матеріал;

– використання Інтернету зумовлює розвиток депресивних станів у школярів, адже Інтернет містить багато негативу та жорстокості. Надмірне читання такої інформації створює депресивний настрій, безперервний режим паніки [Треарт].

Отже, надмірне «споживання» продукції ЗМІ призводить до того, що школярі втрачають інтерес до навчальних предметів; у них знижується здатність до креативності, затримується розвиток здатності до зосередження й уважного спостереження, творчого пошуку, цілеспрямованої діяльності.

Проте існують і позитивні сторони використання Інтернету, адже він дозволяє розповсюджувати інформацію досить швидко, надає можливість вільної комунікації між людьми, що живуть на різних континентах, крім того, Інтернет надає унікальні можливості для освітньої діяльності, адже він має величезний масив освітньої інформації, виступає як засіб, інструмент для її пошуку, переробки, представлення. Інтернет є джерелом активної інтелектуальної та комунікативної діяльності школяра, яка має необмежені можливості для одержання знань, умінь, навичок.

Висновки. Дослідження доводить, що збільшення обсягу інформації і прискорення її обробки може згубно вплинути на розвиток розумових здібностей дитини молодшого шкільного віку. Крім того, постійне листування в соціальних мережах, перегляд різних веб-сторінок і просто перебування десь на просторах Інтернет-ресурсів чи перед екраном телевізора може мати досить негативний вплив на фізичний та психо-емоційний стан дитини, негативно впливати на її соціальну адаптацію.

Проте дозоване та спрямоване споживання ЗМІ має багато позитивних якостей, особливо на етапі пізнання світу, формування корисних навичок. Школярі отримують великі можливості для всебічного саморозвитку, освіти та розширення комунікативних зв'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апостолова Г. В. Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини. *Практична психологія та соціальна робота*, 2003. № 9–10. С. 1–3.
2. Бондаровська В. М., Пов'якель Н. І. Людина у світі інформаційно- комунікаційних технологій. *Психолог*, 2005. № 25 (169). С. 5–9.
3. Єщенко А. В. Вплив інформаційних технологій на здоров'я підлітків. *Здоров'я ребенка*, 2013. № 3. С. 123-127
4. Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж., Хаймани П. Развитие в психоанализе. М.: Академический проект, 2001. 510 с.
5. Ковальчук В. П. Вплив насильства та жорстокості в засобах масової інформації на протиправну поведінку неповнолітніх. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2018. № 1. С. 259-267
6. Павленко А.Р. Компьютер, мобильный... и здоровье. Решение проблемы. К.: Основа, 2007. 250 с.
7. Семчук С. І. Морально-духовне становлення особистості в контексті впливу комп'ютерних технологій. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*, 2014. № 1. С. 221-225
8. Силаев А.А., Кузнецова Л.Ю., Бобрищева-Пушкина Н.Д., Попова О.Л. Гигиенические требования к организации работы детей и подростков с компьютером. *Практика педиатра*, 2009. № 5. С. 27- 30.
9. Тягай В.Є., Юрченко Т.М. Вплив ІТ-технологій на становлення особистостей дітей і підлітків. *Обласна науково-методична Інтернет-конференція «Безпека дітей в Інтернеті: попередження, освіта, взаємодія»*. URL: <http://konf.koipro.kr.ua/blogs/index.php/blog2/title-76> (дата звернення: 27.08.2021).
10. Шахов Л. М. Положительное и негативное влияние интернета на социализацию молодежи. *Социально-экономические и демографические аспекты реализации национальных проектов в регионе: сборник статей X Уральского демографического форума*: в 2-х т. Том II. Екатеринбург : Институт экономики УрО РАН, 2019. С. 429–435.
11. Laurențiu-Mihai Treapăt. The influence of mass media upon students' education, a two-edged sword. *European Journal of Business and Social Sciences*, 2017, № 6. PP. 1–18.

REFERENCES

1. Apostolova H. V. (2003). Pro naslidky vykorystannia elektronnoi tekhniky dlia rozvytku zdibnosti dytyny. [On the consequences of the use of electronic technology for the development of the child's abilities]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*. № 9–10. PP. 1–3 [in Ukrainian].
2. Bondarovska V. M., Poviakel N. I. (2005). Liudyna u sviti informatsiino- komunikatsiinykh tekhnolohii. [Man in the world of information and communication technologies]. *Psykhologh*. No 25. PP. 5–9 [in Ukrainian].
3. Yeshchenko A. V. (2013). Vplyv informatsiinykh tekhnolohii na zdorovia pidlitkiv. [The impact of information technology on teenagers' health]. *Zdorove rebenka*. № 3. C. 123-127 [in Ukrainian].
4. Kliain M., Aizeks S., Raivery Dzh., Khaimany P. (2001). *Razvytye v psykhoanalize*. [Development in psychoanalysis]. M.: Akademicheskyi proekt. [in Russian]
5. Kovalchuk V. P. (2018). Vplyv nasylstva ta zhorstokosti v zasobakh masovoi informatsii na protypravnu povedinku nepovnolitnikh. [The impact of violence and cruelty in the media on the illegal behavior of minors]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav*. No 1. PP. 259-267 [in Ukrainian].
6. Pavlenko A.R. (2007) *Kompiuter, mobylnyi... y zdorove*. Reshenye problemy. [Computer, mobile ... and health. Problem solution] K.: Osnova [in Russian]
7. Semchuk S. I. (2014) *Moralno-dukhovne stanovlennia osobystosti v konteksti vplyvu kompiuternykh tekhnolohii*. [Moral and spiritual development of the individual in the context of the influence of computer technology] *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya : Pedahohika*. No 1. PP. 221-225 [in Ukrainian].
8. Sylae A.A., Kuznetsova L.Iu., Bobryshcheva-Pushkina N.D., Popova O.L. (2009). Hyhyenycheskye trebovaniya k orhanyzatsyy raboty detei y podrostkov s kompiuterom. [Hygienic requirements for the organization of the work of children and adolescents with a computer] *Praktyka pedyatra*. No 5. PP. 27-30. [in Russian].
9. Tiahai V.Ie., Yurchenko T.M. (2014) Vplyv IT-tekhnolohii na stanovlennia osobystosti ditei i pidlitkiv. [The impact of IT technologies on the formation of personalities of children and adolescents]. *Oblasna naukovo-metodychna Internet-konferentsiia «Bezpeka ditei v Interneti: poperedzhennia, osvita, vzaiemodiiia»* Retrieved from <http://konf.koippo.kr.ua/blogs/index.php/blog2/title-76> (Last Accessed : 27.08.2021). [in Ukrainian].
10. Shakhov L. M. (2019) Polozhytelnoe y nehatyvnoe vlyianye ynterneta na sotsyalizatsiyu molodezhy. [The positive and negative impact of the Internet on the socialization of young people] *Sotsyalno-ekonomycheskye y demohrafycheskye aspekty realizatsyy natsionalnykh projektov v rehyone: sbornyk statei X Uralskoho demohrafycheskoho foruma: v 2-kh t. Tom II*. Ekaterynburh: Ynstytut ekonomyky UrO RAN. S. 429-435. [in Russian]
11. Laurențiu-Mihai Treapăt. (2017). The influence of mass media upon students' education, a two-edged sword. *European Journal of Business and Social Sciences*. № 6. PP. 1-18.

O. L. PEREDERII

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education,
Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education
of Dnipropetrovsk Regional Council",
Dnipro, Ukraine
E-mail: olga.dnepr.1502@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1923-6780>*

THE PROBLEM OF INFLUENCE OF MODERN MASS MEDIA ON PRIMARY SCHOOL CHILDREN

In the era of information technology, it is difficult to imagine a world without the Internet and television, which have a significant impact on people's livelihoods. That is why the problem of the influence of the mass media on society as a whole, on individual age groups, is being studied by many scientists.

The article provides a theoretical analysis of the problem of the influence of modern media on primary school children, because this age period is quite important for self-awareness, self-development, the ability to manage mental processes and the ability to communicate in society. Due to age characteristics, a child during this period becomes quite vulnerable to certain information and does not always have the opportunity to determine the positive and negative sides in what he sees, hears and reads on TV screens or computer monitors.

The positive and negative aspects of the influence of the media on primary schoolchildren are characterized. Particular attention is paid to the problem of the influence of the Internet on the physical, emotional and spiritual state

of schoolchildren. According to researchers, the use of the Internet leads to addiction, impairs memory, and causes the development of depressive states.

The problem of gambling addiction and its consequences is disclosed. It has been proven that regular “consumption” of media products leads to the fact that children memory and thinking abilities deteriorate.

The positive aspects of using the Internet are characterized, as it provides opportunities for free communication between people, and the use of educational sites allows you to develop the competencies necessary for successful learning.

So, dosed and directed consumption of the media products will contribute to the formation of useful educational skills of schoolchildren, providing great opportunities for comprehensive self-development, education and the expansion of communication.

Key words: Internet, television, computer games, influence, primary school children

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЩОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

О. Е. Анісімова, С. П. Чепурна ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	3
А. С. Бальоха РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ К. Д. УШИНСЬКОГО У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИМОГ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	10
Т. О. Барсукова, Ж. І. Антіпова ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	15
Є. В. Вишар, Л. В. Клеценко ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ, ЕРГОТЕРАПЕВТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ... 23	23
Л. С. Герасимюк, Л. М. Тарасюк ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	28
І. М. Гуменюк ФУНКЦІЙНО-СТИЛІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	33
Ю. О. Долинний, О. І. Холодний, Л. С. Кравчук ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ.....	39
Б. Є. Жорняк МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ РОЗРОБКИ ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	45
В. М. Михайлов ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ ПИТАНЬ ЦИВІЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	50
І. А. Nikolaieva, O. V. Kuzmych, S. P. Denysova EUROPEAN DIMENSION OF FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES.....	59
Л. М. Овдійчук ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ПРИНЦИПУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ	67
Н. А. Олійник, Н. М. Трачук ПРАКСЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА.....	75
Н. С. Павлова ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ КЕЙСІВ.....	84
Л. І. Пономаренко ПРОФЕСІЙНІ ЦІННОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПОЗИЦІЙ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ.....	92
О. С. Резунова, В. В. Резунова ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	98

Л. В. Рускуліс ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗЗСО: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	104
О. М. Семенов, О. А. Попова, О. І. Кондрицька ТРАНСВЕРСАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИМІРАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ВИКЛАДАЧ І ЗДОБУВАЧ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	111
Ю. С. Скробака, М. В. Лук'янчук, В. А. Триндюк НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	121
А. Л. Фрумкіна ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІНТЕГРОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	128
Z. P. Khalo THE FORMATION OF THE INTERCULTURAL COMPETENCE OF A TEACHER IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE.....	136
М. А. Хлистік ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У СФЕРІ ВИКЛАДАННЯ ПРАВНИЧИХ ДИСЦИПЛІН».....	141
А. М. Циплюк МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	148
І. В. Чижикова СТУДЕНТСЬКА АВТОНОМІЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНЦІЙ ХХІ СТОРІЧЧЯ.....	154
А. О. Шевчук ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВМІНЬ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ СЕРВІСА «ТВІТТЕР».....	162
N. V. Yamshynskaya, Ye. S. Kryukova, I. V. Stavytska, N. M. Kutsenok SOME ASPECTS OF ESL CLASSROOM AND ONLINE INTERACTION FOR STUDENTS OBTAINING TECHNICAL EDUCATION.....	168
Ян Мен'ї ЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ.....	175
ТЕОРІЯ ОСВІТИ Й НАВЧАННЯ	
Г. В. Борин ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	180
Н. В. Горбач ТЕХНІКА СТОРИТЕЛІНГУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ.....	187
О. Ю. Гришина, В. В. Гришина, О. М. Юрчук АРТИСТИЗМ ЯК ОСОБИСТІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВИКОНАВЦЯ-ПІАНІСТА.....	192
І. В. Кузьміна УПРОВАДЖЕННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄПІСУ ПИСЬМЕННИКА.....	198
Р. В. Невзоров ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТРЕНАЖЕРНИХ ОСВІТНІХ ЗАСОБІВ У НАЗЕМНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЛЬОТЧИКІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ.....	205
О. Л. Передерій ПРОБЛЕМА ВПЛИВУ СУЧАСНИХ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	212

CONTENTS

THEORETICAL-METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF HIGHER AND GENERAL SECONDARY EDUCATION

O. E. Anisimova, S. P. Chepurna

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A MEANS OF FORMATION
OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS.....3

A. S. Balokha

IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL IDEAS OF K. USHYNKYI IN THE CONTEXT OF MODERN
EDUCATIONAL REQUIREMENTS FOR THE TRAINING OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER....10

T. O. Barsukova, Zh. I. Antipova

INNOVATIVE ASPECTS OF PHYSICAL EDUCATION OF RECIPIENTS
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....15

Ye. V. Vishar, L. V. Kletsenko

PECULIARITIES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL
THERAPISTS, OCCUPATIONAL THERAPISTS IN THE STUDY OF PROFESSIONAL DISCIPLINES.....23

L. S. Gerasimyuk, L. M. Tarasyuk

THE USE OF MODERN ICT IN PUBLIC GOVERNANCE: PROBLEMS AND PROSPECTS.....28

I. M. Humeniuk

THE FUNCTIONAL AND STYLISTIC APPROACH TO TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE
FOR PROFESSIONAL PURPOSES TO FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....33

Yu. O. Dolynniy, O. I. Kholodniy, L. S. Kravchuk

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE FORMATION OF THE REFLECTIVE COMPONENT
OF PREPAREDNESS OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT.....39

B. Ye. Zhorniak

METHODOLOGICAL AND METHODICAL PRINCIPLES INTENDED FOR THE DEVELOPMENT OF THE
CURRICULUM OF A FUTURE MUSICAL ART TEACHER PROFESSIONAL PERSONALITY EDUCATION.....45

V. M. Mykhailov

PEDAGOGICAL MODELING OF THE CIVIL SECURITY SPECIALISTS' PROFESSIONAL COMPETENCE
DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION.....50

I. A. Nikolaieva, O. V. Kuzmych, S. P. Denysova

EUROPEAN DIMENSION OF FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE
OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES.....59

L. M. Ovdiihuk

PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF THE INTEGRATION PRINCIPLE OF TEACHING SUBJECTS
OF THE LITERARY CRITICISM CYCLE IN FUTURE TEACHERS
OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE PROFESSIONAL TRAINING.....67

N. A. Oliinyk, N. M. Trachuk

PRACTICEOLOGICAL ASPECTS OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY.....75

N. S. Pavlova

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATICS FOR INNOVATIVE ACTIVITY USING CASES...84

L. I. Ponomarenko

PROFESSIONAL VALUES OF SOCIAL WORK FROM THE POSITION OF SOCIO-CULTURAL APPROACH...92

O. S. Rezunova, V. V. Rezunova

FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS
AS AN EFFECTIVE MEANS OF IMPROVING THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE.....98

L. V. Ruskulis

FORMATION OF GRAMMATICAL COMPETENCE OF PUPILS OF GENERAL SECONDARY
EDUCATION INSTITUTIONS: THEORETICAL ASPECT.....104

O. M. Semenog, O. A. Popova, O. I. Kondrytska TRANSVERSAL COMPETENCIES AS COOPERATION TEACHER AND GRADUATE OF HIGHER EDUCATION.....	111
Yu. S. Skrobaka, M. V. Lukianchuk, V. A. Tryndiuk SCIENTIFIC AND THEORETICAL FUNDAMENTALS OF FORMING THE FUTURE TEACHERS READYNESS FOR THE DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN CREATIVE THINKING.....	121
A. L. Frumkina LINGUODIDACTIC PRINCIPLES OF ORGANIZING THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR INTEGRATED PROFESSIONAL ACTIVITY.....	128
Z. P. Khalo THE FORMATION OF THE INTERCULTURAL COMPETENCE OF A TEACHER IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE.....	136
M. A. Khlystik CONTENT OF THE DEFINITION “INNOVATIVE TEACHING METHODS IN THE FIELD TEACHING OF LEGAL DISCIPLINES”.....	141
A. M. Tsypliuk THE MODEL OF FORMING THE READINESS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR CREATING A HEALTH PRESERVING ENVIRONMENT IN PRESCHOOL INSTITUTIONS.....	148
I. V. Chyzykova LEARNER AUTONOMY IN THE CONTEXT OF THE XXI CENTURY COMPETENCES’ DEVELOPMENT.....	154
A. O. Shevchuk THEORETICAL STANDPOINTS OF DEVELOPING STUDENTS’ FOREIGN WRITING SKILLS BY MEANS OF “TWITTER”.....	162
N. V. Yamshynskaya, Ye. S. Kryukova, I. V. Stavyska, N. M. Kutsenok SOME ASPECTS OF ESL CLASSROOM AND ONLINE INTERACTION FOR STUDENTS OBTAINING TECHNICAL EDUCATION.....	168
Yang Mengyi THE IMPORTANCE OF COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL IN THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	175
THEORY OF EDUCATION AND TRAINING	
H. V. Boryn PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS FOR ARTISTIC AND CONSTRUCTIVE ACTIVITIES WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE BY MEANS OF PEDAGOGICAL PRACTICE.....	180
N. V. Gorbach THE TECHNIQUE OF “STORYTELLING” IN PEDAGOGICAL PRACTICE.....	187
O. Yu. Hryshyna, V. V. Hryshyna, O. M. Yurchuk ARTISTRY AS A PERSONALITY FEATURE OF A PIANIST.....	192
I. V. Kuzmina INTRODUCTION OF NON-TRADITIONAL FORMS OF WORK IN THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE IN THE WRITER’S BIOGRAPHYSTUDY.....	198
R. V. Nevzorov PROBLEMS OF INTRODUCTION OF MODERN TRAINING EDUCATIONAL EQUIPMENT IN GROUND TRAINING OF FUTURE TACTICAL AVIATION PILOTS.....	205
O. L. Perederii THE PROBLEM OF INFLUENCE OF MODERN MASS MEDIA ON PRIMARY SCHOOL CHILDREN.....	212

НОТАТКИ

АКАДЕМІЧНІ СТУДІЇ

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІКА»

Випуск 3

Частина 1

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Наталія Сергіївна Кузнєцова

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 25,81. Замов. № 1121/407. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.