

ISSN 2311-5491

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

# НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



*Серія 5*

Педагогічні науки:  
реалії та перспективи

*Випуск 74*



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2020

**ФАХОВЕ ВИДАННЯ**  
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 886  
від 02.07.2020 р. (додаток 7) (педагогічні науки, соціальна робота)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України  
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 23508-13348 ПР від 03.08.2018 р.

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

Офіційний сайт видання: [www.chasopys.ps.npu.kiev.ua](http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua)

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова  
(протокол № 11 від 25 червня 2020 року)

**Редакційна рада:**

- В. П. Андрущенко* – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова (*голова Редакційної ради*);  
*В. І. Бондар* – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;  
*Р. М. Вернидуб* – доктор філософських наук, професор;  
*В. Б. Євтух* – доктор історичних наук, професор, академік НАН України;  
*І. І. Дробот* – доктор історичних наук, професор;  
*М. І. Жалдак* – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;  
*А. А. Зернецька* – доктор філологічних наук, професор;  
*Л. І. Мацько* – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України;  
*О. С. Падалка* – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;  
*В. М. Синьов* – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України;  
*Г. М. Торбін* – доктор фізико-математичних наук, професор (*заступник голови Редакційної ради*);  
*М. І. Шут* – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

**Редакційна колегія серії:**

- Фабіан Андрушкевич* – доктор педагогічних наук, професор (Опольський університет, республіка Польща);  
*В. В. Борисов* – доктор педагогічних наук, професор;  
*І. В. Гевко* – доктор педагогічних наук, професор;  
*Є. А. Захаріна* – доктор педагогічних наук, професор;  
*О. П. Кивлюк* – кандидат педагогічних наук, доктор філософських наук, професор;  
*І. О. Луценко* – доктор педагогічних наук, професор;  
*Л. Л. Макаренко* – доктор педагогічних наук, професор;  
*М. М. Марусинець* – доктор педагогічних наук, професор;  
*Ірена Мудрецька* – доктор педагогічних наук, професор (Опольський університет, республіка Польща);  
*Л. В. Савенкова* – кандидат педагогічних наук, доцент;  
*В. М. Слабко* – доктор педагогічних наук, професор;  
*І. М. Смирнова* – доктор педагогічних наук, професор;  
*О. П. Хижна* – доктор педагогічних наук, професор;  
*Конрад Яновський* – PhD (Економіко-гуманітарний університет, республіка Польща).

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ**  
Н 34 **М. П. ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.** Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Випуск 74. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. – 182 с.

**УДК 37.013(006)**

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень і експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкриття педагогічних, психологічних та соціальних аспектів, які обумовлюють актуалізацію поставленої проблеми і допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

# NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL  
DRAGOMANOV UNIVERSITY



*Series 5*

Pedagogical sciences:  
reality and perspectives

*Issue 74*



UDC 37.013(006)  
H 34

**PROFESSIONAL EDITION**  
By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 886  
dated 02.07.2020 (annex 7) (*pedagogical sciences, social work*)

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine  
Certificate of state registration of print media Series KB 23508-13348IIP dated 03.08.2018

**The journal is included in the international scientometric database  
Index Copernicus International (the Republic of Poland)**

Official web-site: [www.chasopys.ps.npu.kiev.ua](http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua)

Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University  
(Minutes No 11 dated June 25, 2020)

**Editorial council:**

- V. P. Andrushchenko* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine, Corresponding Member of NAS of Ukraine, Rector of Dragomanov NPU, (*Head of Editorial Council*);
- V. I. Bondar* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- R. M. Vernydub* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor;
- V. B. Yevtukh* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Academician of NAS of Ukraine;
- I. I. Drobot* – Doctor of Historical Sciences, Professor;
- M. I. Zhaldak* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- A. A. Zernetska* – Doctor of Philological Sciences, Professor;
- L. I. Matsko* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- O. S. Padalka* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine;
- V. M. Syniov* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine;
- H. M. Torbin* – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor (*Deputy Head of Editorial Council*);
- M. I. Shut* – Doctor of Physico-Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAPS of Ukraine.

**Editorial board of series:**

- Fabian Andrushkevych* – Dr. Sc. in Pedagogic, Full Professor (University of Opole, Republic of Poland)
- V. V. Borysov* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- I. V. Gevko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- Ye. A. Zakharina* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- O. P. Kivlyuk* – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophical Sciences, Professor;
- I. O. Lutsenko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- L. L. Makarenko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- M. M. Marusynets* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- Irena Mudretska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Opole University, Republic of Poland);
- L. V. Savenkova* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;
- V. M. Slabko* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- I. M. Smyrnova* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- O. P. Khyzhna* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor;
- Konrad Yanovsky* – PhD (Economic and Humanities University, Republic of Poland).

H 34 **NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. Series 5.**  
*Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Issue 74. – Kyiv : Publishing House «Helvetica», 2020. – 182 p.

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

## ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА

*На сучасному етапі актуальним завданням підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до інноваційної педагогічної діяльності на рівні світових стандартів, є формування готовності майбутніх учителів початкової ланки освіти до професійної діяльності.*

*У статті розглядаються окремі аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення в навчальному процесі. Розкрито сутність і структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі.*

*Проаналізовано роботи різних авторів із проблеми формування готовності до професійної діяльності. Досліджено існуючі дефініції термінів "готовність", "готовність до дії" "підготовка" та "професійна підготовка". Розкрито сутність базового конструкту "підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення у професійній діяльності".*

*Визначено професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до застосування зазначеної технології в освітній діяльності як цілісний, послідовний і креативно спрямований процес набуття компетентностей, що надає фахівцю можливість професійно-особистісного становлення відповідно до вимог і змісту шкільної базової підготовки згідно з Державним стандартом початкової освіти.*

*Сформульовано поняття "готовність майбутнього вчителя початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі".*

*Виділено чотири структурних компоненти готовності до застосування технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-корекційний.*

**Ключові слова:** *готовність, готовність до дії, підготовка, професійна підготовка, вчитель початкової школи, технологія розвитку критичного мислення, структура готовності.*

Стратегія формування Нової української школи та джерел розвитку початкової освіти на сучасному етапі вимагають від освітянської спільноти вищої освіти вдосконалення та розвитку професійних умінь, формування необхідних компетентностей педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Вчитель початкових класів – це митець, який вкладає у свою професійну діяльність потужний арсенал для реалізації широких можливостей креативних здібностей молодших школярів.

Тому в контексті професійної підготовки необхідно формувати у майбутніх фахівців не лише потужну систему знань у галузі психолого-педагогічних, фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін і методичних умінь, а й компетентності щодо розвитку критичного мислення учнів початкової школи. Вчитель, який має власний стиль розв'язання педагогічних ситуацій, володіє високим рівнем індивідуально-творчої продуктивності, знає та може професійно користуватися унікальними методами й прийомами, підходами до кожної дитини, здатний досягати високих результатів у сфері професійної діяльності в галузі початкової освіти. Отже, сучасна початкова школа очікує на плеяду вчителів, які можуть розкрити в дитині здібності критично мислячої особистості.

У розвитку теорії сучасної педагогічної освіти існує низка значущих досліджень, що розкривають закономірності професійної підготовки й формування готовності до професійної діяльності. Проблему формування професійної готовності до педагогічної діяльності було розглянуто у багатьох сучасних психолого-педагогічних дослідженнях К. Дурай-Новаковської, М. Кобзева, А. Міщенко, В. Тамаріна, В. Сластеніна та ін.

Проблемам педагогічного професіоналізму присвятили праці А. Алексюк, І. Багаєва, Є. Барбіна, І. Богданова, М. Букач, Н. Гузій, В. Горбенко, Л. Гребенкіна, В. Гриньова, Б. Дьяченко, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, В. Міжеригов, І. Підласий, О. Пехота, О. Рудницька, В. Синенко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Столярченко, І. Харламов та ін.

**Мета статті** – розкриття сутності й структури готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі.

Сучасна початкова школа очікує на плеяду вчителів, які можуть розкрити в дитині здібності критично мислячої особистості.

Вчитель початкової школи повинен не тільки знати про інтерактивні технології навчання, а й уміти застосовувати їх на практиці, а для цього необхідно, щоб мета, зміст, форми і методи професійної підготовки були зорієнтовані на використання студентами цих технологій. Важливо підготувати вчителя з творчим науково-педагогічним мисленням, із певною системою особистісних, професійних якостей, необхідних знань, умінь і навичок, що сприятиме формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до зазначеного виду діяльності.

У своїх подальших пошуках варто керуватися розумінням того, як відбувається підготовка майбутніх фахівців, що є рушійними силами цього процесу, які чинники впливають на процес підготовки та отримання результату – готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Таким чином, у контексті нашого дослідження потребують розгляду існуючі дефініції термінів “готовність”, “готовність до дії” “підготовка” та “професійна підготовка”.

Цікавим для нашого дослідження є тлумачення поняття “*готовність до дії*”, наведене у психологічному словнику як оснащення людини необхідними знаннями, вміннями, навичками для успішного досягнення мети й установка на будь-яку діяльність.

Поняття “професійна готовність” широко застосовується у педагогічній літературі й нерідко ототожнюється з поняттям “професійна підготовка” і також має кілька значень. Найбільш поширене тлумачення: щось організувати, навчити необхідного, дати необхідні знання.

Аналіз лексикографічних джерел дав змогу з’ясувати, що поняття готовності не розкрито повною мірою.

У тлумачному словнику В. Даля “готовність” трактується як “стан та властивість готового”, а термін “готовий” означає “той, хто підготувався до чогось” [2]. За визначенням С. Ожегова, готовність розглядається як “стан, у якому все готове до всього, все зроблено” [7].

“Готовність” із погляду біології та фізіології розглядається як стан, пов’язаний із загальною активізацією організму, що передує поведінці. За психологічного підходу готовність тлумачиться як певний стан психічних функцій, що забезпечує високий рівень досягнень у виконанні певної діяльності; за функціонального – як результат підготовки (підготовленості) до певної роботи. Відповідно до цього підходу, готовність – це стійке, багатаспектне, ієрархізоване утворення особистості, яке містить низку компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в сукупності дають змогу суб’єктові виконувати діяльність більш-менш успішно.

Існують також різні підходи до визначення готовності у спеціальній літературі та дисертаційних дослідженнях. Це пов’язано з тим, що в процесі тлумачення терміна дослідники звертали увагу на вид діяльності.

Поняття “готовність” у педагогічній науковій думці розглядається в таких аспектах, як: категорія теорії діяльності, тобто певний стан особистості, підготовленої до діяльності (О. Бондарчук, О. Ростунов); результат процесу професійної підготовки фахівця у ЗВО (Ю. Поваренков, Н. Пов’якель); цілісне поєднання всіх боків особистості: пізнавального, емоційного, мотиваційного (Н. Антонова, А. Деркач); активний стан особистості в процесі діяльності (П. Шавір); певний стан свідомості майбутнього фахівця у ситуації відповідальних професійних дій чи підготовки до них (В. Семиченко, З. Решитова); суб’єктивний стан особистості, котра вважає себе здатною й підготовленою до певного виду діяльності (Л. Суботіна, О. Хрущ-Ріпська); мета і результат професійної підготовки (О. Дуплійчук).

Окрім поняття готовності, потребують розгляду взаємопов’язані поняття “підготовка” та “професійна підготовка”.

Поняття “професійна підготовка” вживається в декількох значеннях, а інколи й ототожнюється з професійною готовністю. Аналіз словникових трактувань свідчить про те, що термін “підготовка” збагачує поняття “готовність”, указуючи на те, що підготовка до професії – це ні що інше, як формування готовності до неї, система установок на працю, стійка орієнтація на виконання трудових завдань. Загальна готовність до праці є психічним результатом професійної підготовки.

Професійна готовність – це не лише результат, а й мета професійної підготовки, початкова й основна умова ефективного реалізації потенціалу кожної особистості. Це вказує на діалектичний характер готовності як якості та стану, а також динамічного процесу. Таким чином, ця відмінність дає змогу більш чітко аналізувати й інтерпретувати поняття професійної підготовки.

Дедалі частіше сучасні теоретики професійної освіти пов’язують професійну підготовку з професійною готовністю, активністю та цілеспрямованістю. На думку К. Дурай-Новакової, професійна готовність являє собою усвідомлення високої ролі соціальної відповідальності, прагнення до активного виконання професійного завдання, установку на реалізацію знань, умінь та якостей особистості [5].

О. Абдулліна та А. Серих вважають поняття “підготовка” й “готовність” взаємопов’язаними та взаємозумовленими. Н. Руденко у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що ці поняття диференціюються.

К. Дурай-Новакова наголошує на тому, що готовність є складним багатовимірним утворенням, що включає у себе безліч показників, які одночасно виступають як одне ціле.

Більш широке розуміння досліджуваного феномену подано у дослідженні Л. Дзюбак-Шпурик. Учена розглядає готовність як складну багаторівневу властивість, налагоджену внутрішню структуру якостей та здібностей особистості, що має такі характеристики: ґрунтується на основі досвіду, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійного оновлення форм через непередбачувану педагогічну ситуацію; динамічна, піддається вдосконаленню і може досягати більш високих рівнів за певних педагогічних умов [3, с. 8].

І. Гавриш вважає, що сутність готовності особистості до педагогічної діяльності полягає у діалектичній єдності всіх її структурних компонентів, властивостей, зв’язків і відносин та розуміє її як інтегративну особисту формацію, що є регулятором і умовою успішної професійної діяльності вчителя [1, с. 17].

Таким чином, на основі змістово-теоретичного аналізу наукових джерел термін “готовність” будемо розуміти як складну багаторівневу формацію, яка характеризується налагодженою структурою якостей та здібностей особистості, що реалізуються в діяльності.

Отже, охарактеризувавши ключові поняття цього дослідження “підготовка”, “готовність”, “професійна підготовка”, логічно перейти до з’ясування та осмислення концептуальної сутності базового конструкту “підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення в професійній діяльності”.

Процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі має бути не лише спрямованим на формування професійних знань, умінь та навичок, а й на виховання особистості, яка буде вмотивованою продовжувати навчання у майбутньому, знатною до підвищення власної кваліфікації в сучасному світі в умовах ери сучасних технологій, що постійно вдосконалюються та змінюються.

У межах публікації підготовку майбутніх учителів початкової школи розглядаємо як педагогічний феномен, процес формування комплексу компетентностей, особистісних якостей, що надають фахівцю можливість професійно-особистісного становлення, виявлення його активності педагогічними засобами організації навчального процесу та освітнього внутрішньоуніверситетського середовища. Тому, як видається, **підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення в навчальному процесі** – це цілеспрямований, керований процес формування всебічної, цілісної педагогічної компетентності, що заснований середовищному, системному, акмеологічному, аксіологічному, компетентнісному, діяльнісному підходах, вимагає встановлення цілей процесу професійної підготовки, змістовного добору навчального матеріалу, застосування комплексу форм, методів, засобів і технологій лекційного, інтерактивного навчання та новітніх інформаційних технологій.

**Професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення** у навчальній діяльності визначаємо як цілісний, послідовний і творчо орієнтований процес набуття компетентностей, що надає фахівцеві можливості професійно-особистісного становлення відповідно до вимог і змісту шкільної базової підготовки згідно з Державним стандартом початкової освіти.

У контексті нашого дослідження ми послуговуємося працями І. Дичківської [4, с. 122–127], яка досліджує готовність учителя до запровадження інноваційних технологій. Учена розглядає готовність як складне інтегративне утворення, як внутрішню силу, що формує інноваційну позицію педагога і базується на мотиваційному, емоційно-вольовому, пізнавальному компонентах. Кожен компонент готовності до інноваційної діяльності характеризується певними особливостями, які виявляються на стадії підготовки, “налаштування” педагога на перетворювальну діяльність.

**Готовність майбутнього вчителя початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі** розглядаємо як складне, цілісне та динамічне особистісне утворення, що єднає у собі мотиваційно-ціннісний, процесуальний, змістово-гностичний, дослідницько-рефлексивний компоненти, професійні якості й здібності, наявність і ступінь сформованості яких забезпечують ефективність навчання та виховання учнів початкової ланки освіти.

Опираючись на наукові дослідження [3; 5; 6], ми виділяємо такі складники готовності майбутнього вчителя початкових класів до застосування технології розвитку критичного мислення у навчальному процесі, як особистісна готовність, науково-теоретична та практична готовність.

Розглядаючи структуру готовності, вважаємо за доцільне звернути увагу на праці М. Дьяченко та Л. Кандибовича.

У змісті структури готовності дослідники виділяють п’ять взаємопов’язаних між собою компонентів: мотиваційний – виражається у наявності потреби в успішному виконанні поставленого завдання, стійкому інтересі до об’єкту діяльності, способах її здійснення, прагненні до успіху; орієнтаційний – включає знання та уявлення про особливості та умови діяльності; операційний – передбачає оволодіння методами та прийомми, вміннями та навиками діяльності; вольовий – характеризує внутрішню потребу в управлінні діями; оцінний – передбачає самооцінку своєї підготовленості до розв’язання професійних завдань за встановленими зразками.

Н. Іпполітова у структурі готовності майбутнього вчителя до професійної педагогічної діяльності виділяє три взаємопов’язані компоненти: *особистісний* – характеризується ступенем морально-педагогічної готовності вчителя до професійної діяльності, відображає рівень сформованості ціннісних орієнтацій, інтересу до професії, розвиток мотивації педагогічної діяльності; *когнітивний* компонент відображає усвідомлення вчителем сутності та змісту педагогічної діяльності, рівня загальнопедагогічних, методичних, спеціальних предметних знань, необхідних для ефективної професійно-педагогічної діяльності; *практикологічний* компонент розкриває професійні вміння і навички, необхідні для реалізації функцій педагогічної діяльності та забезпечення її ефективності [5].

Проаналізувавши роботи різних авторів із проблеми формування готовності до професійної діяльності та піддавши аналізу структурні компоненти готовності, запропоновані різними вченими, ми дійшли висновку, що до цього питання не існує єдиного підходу, тому на основі вивчених робіт виокремлюємо чотири структурних компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі: *мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-корекційний*.

*Мотиваційний* компонент передбачає мотиви, інтереси і потреби майбутнього вчителя початкової школи у використанні технології розвитку критичного мислення для навчання, виховання й розвитку молодшого школяра, реалізації його здібностей і можливостей; ціннісні орієнтації вчителя; його особистісні якості: професійна мобільність і адаптивність в інформаційному суспільстві, бажання досягти ефективного результату; прагнення до творчого пошуку.

*Когнітивний* компонент характеризується специфічними знаннями майбутнього вчителя, які необхідні для успішного застосування технології розвитку критичного мислення у професійній діяльності.

*Операційно-діяльнісний* компонент включає комплекс специфічних умінь, навичок, досвіду, необхідних для застосування технології розвитку критичного мислення у професійній діяльності.

*Рефлексивно-корекційний* компонент вимагає вміння критично аналізувати й оцінювати педагогічну ефективність технології розвитку критичного мислення; перевіряти якість реалізації дидактичних функцій окресленої технології; оцінювати результат апробації ресурсу в навчальному процесі; аналізувати власну обізнаність із сучасними технологіями навчання та педагогічним досвідом їх застосування у навчальному процесі початкової школи.

Виходячи із цього, визначаємо структуру готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення в професійній діяльності як сукупність мотиваційного, когнітивного, операційно-діялісного, рефлексивно-корекційного компонентів, що визначають спроможність майбутнього вчителя до розв'язання завдань навчання та виховання молодших школярів в умовах НУШ.

**Висновки.** З огляду на викладене вище, ми дійшли висновку, що готовність майбутнього вчителя початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі – складне, динамічне, цілісне особистісне утворення, що являє собою єдність мотиваційно-ціннісного, змістово-гносичного, процесуального, дослідницько-рефлексивного компонентів, професійних якостей і здібностей, наявність і ступінь сформованості яких забезпечують результативність виховання, освіти і навчання учнів початкової ланки освіти. У структурі готовності до застосування технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі виділяємо мотиваційний, когнітивний, операційно-діялісний, рефлексивно-корекційний структурні компоненти. Відповідно до логіки нашого дослідження, виникає потреба в обґрунтуванні критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування технології розвитку критичного мислення в навчальному процесі.

#### **Використана література:**

1. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... док. пед. наук ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. С. 17.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва : Русский язык, 1978. Т. 4. С. 387–388.
3. Дзюба-Шпурик Л. Г. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2016. С. 8.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. С. 122–127.
5. Дурай-Новаковская М. Основы и закономерности процесса формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Москва, 1983. С. 41.
6. Ипполитова Н. В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект : монография. Шадринск : Исеть, 2006. 236 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва, 1981. С. 131.

#### **References:**

1. Havrysh I. V. (2006) Teoretyko-metodolohichni osnovy formyrovanye hotovnosti maybutnikh uchyteliv do innovatsiynoyi profesiyanoi diyal'nosti [Theoretical and methodological bases of formation of readiness of future teachers for innovative professional activity]. Kharkiv: Kharkivs'kyi natsional'nyy pedahohichnyy un-t im. H.S.Skovorody. S. 17[in Ukrainian].
2. Dal', V. I. (1978) Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. 4 tom.[Explanatory dictionary of the living Great Russian language] Moskva: Russkiy yazyk. S. 387-388 [in Russian].
3. Dzyuba-Shpuryk, L. H. (2016) Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovoyi shkoly do oznayomlennya uchniv z informatsiyno-komunikatsiynymy tekhnolohiyamy [Formation of readiness of future primary school teachers to acquaint students with information and communication technologies]. *Avtoref. dys. kand. ped. nauk.* Poltava: Poltav's'kyi natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni V.H. Korolenka. S. 8[in Ukrainian].
4. Dychkivs'ka I. M. (2004) Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi: navch. posib. [Innovative pedagogical technologies: a textbook]. Kyiv: Akademvydav. S. 122-127 [in Ukrainian].
5. Duray-Novakovskaya M. (1983) Osnovy i zakonomernosti protsessa formirovaniya professional'noy gotovnosti k pedagogicheskoy deyatelnosti: *avtoreferat diss. dokt. ped. nauk* [Foundations and patterns of the process of forming professional readiness for pedagogical activity]. Moskva. S. 41[in Ukrainian].
6. Ippolitova N. V. (2006) Sistema professional'noy podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza: lichnostnyy aspekt: monografiya [The system of professional training of students of a pedagogical university: personal aspect: monograph]. Shadrinsk: Iset'. 236 s. [in Russian].
7. Ozhegov, S. I., (1981). Slovar' russkogo yazyka red. N.YU. Shvedova [Dictionary of the Russian language]. Moskva. 131 s. [in Russian].



**Biriuk L. Y., Remniova N. Y. Primary school teacher's ready to apply critical thinking technology: essence and structure**

*At the present stage, the urgent task of training competitive professionals capable of innovative pedagogical activities at the level of world standards is the formation of the readiness of future primary school teachers for professional activities.*

*Some aspects of preparation of future primary school teachers for application of technology of development of critical thinking in educational process are considered. The essence and structure of readiness of future primary school teachers for application of technology of development of critical thinking in educational process are opened.*

*The works of different authors on the problem of forming readiness for professional activity are analyzed. The existing definitions of the terms "readiness", "readiness for action", "training" and "professional training" are studied.*

*The essence of the basic construct is revealed - "preparation of future primary school teachers for the application of the technology of critical thinking development in professional activity".*

*The professional training of future primary school teachers for the application of this technology in educational activities is defined as a holistic, consistent and creatively oriented process of acquiring competencies, which gives the specialist the opportunity to become professional in accordance with the requirements and content of school basic training.*

*The concept of "readiness of the future primary school teacher to apply the technology of development of critical thinking in the educational process" is formulated.*

*Four structural components of readiness for application of technology of development of critical thinking in educational process are allocated: motivational; cognitive; operational and activity; reflexive-corrective.*

**Key words:** *readiness, readiness for action, preparation, professional training, primary school teacher, technology of critical thinking development.*

УДК 378.22

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.02>

Васильєва М. П.

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ  
ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА**

*Розглядаються особливості підготовки викладачів іноземної мови до професійної діяльності в системі освіти дорослих Республіки Польща. До основних типів навчальних закладів, в яких здійснюється підготовка викладачів іноземних мов, належать класичні університети, педагогічні університети та академії. Зазначено, що для здійснення професійної діяльності в системі освіти дорослих необхідно мати освітньо-кваліфікаційний рівень магістра. Існує декілька способів здобути кваліфікацію викладача іноземної мови. Найбільш розповсюджений – вступити на філологічний факультет університету за напрямом підготовки "викладач". Існує національний стандарт підготовки викладачів іноземної мови. Підготовка магістрів не може тривати менше, ніж три семестри. Підготовка до професійної діяльності включає предметну, психолого-педагогічну та методичну підготовку. Освітній стандарт надає детальну характеристику результатів навчання, які складаються зі знань, умінь та соціальних компетенцій. Навчальні програми та критерії вступу кожен вищий навчальний заклад установлює самостійно. Вивчено зміст навчальних програм підготовки викладачів іноземних мов трьох провідних університетів Польщі: Варшавського, Жешувського та Опольського. Відзначено як різний склад дисциплін, так і різне співвідношення годин, відведених на предметну, психолого-педагогічну та методичну підготовку. Сильними сторонами Варшавського університету є велика увага до підготовки викладачів іноземних мов саме до роботи з дорослою аудиторією, а також порівняльні, культурні та європейські аспекти навчання викладачів іноземної мови. Випускники вищу можуть викладати відразу дві іноземні мови. У Жешувському університеті велика увага приділяється філологічній підготовці фахівців. Опольський університет надає ґрунтовну підготовку з основ наукових досліджень та дисциплін психолого-педагогічного циклу.*

**Ключові слова:** *викладач іноземної мови, іноземна мова, професійна діяльність, система освіти дорослих, університет, ступінь магістра, освітній стандарт, навчальна програма, педагогічна практика.*

У зв'язку з процесами євроінтеграції та глобалізації багато уваги у нашому суспільстві приділяється вивченню іноземних мов. Одне із завдань вищої освіти – підготувати викладачів, які зможуть розвинути навички користування іноземною мовою у осіб різного віку. Уже багато зроблено для того, щоб удосконалити підготовку вчителів іноземних мов для дитячих садків та середніх шкіл, проте шляхи модернізації підготовки викладачів іноземних мов для роботи з різними категоріями дорослого населення ще потребують вдосконалення. Цікавим і актуальним, на нашу думку, є вивчення досвіду організації підготовки викладачів іноземної мови до професійної діяльності у сфері освіти дорослих в європейських країнах, зокрема в Республіці Польща, яка є найближчим географічним сусідом нашої держави. Республіка Польща у 1999 р. приєдналася до Болонського процесу, з 1 травня 2004 р. є повноцінним членом Європейського Союзу і, безперечно, вже має певний позитивний досвід освітніх реформ.

Наукові розвідки українських та зарубіжних учених уже торкалися певних аспектів зазначеної проблеми. О. В. Вахріна, М. О. Карпуленко, О. І. Ковінар, І. П. Лапушинський, Ю. Ю. Янісів вивчали систему вищої освіти Польщі в європейському просторі. Дослідження І. Голуб, Ю. Гришук, М. Жулінської, О. В. Майборода присвячено різним аспектам реформування вищої освіти Республіки Польща. У працях О. Біляковської, К. М. Біницької, А. Василюк, О. В. Вознюк, А. Грабовець, Т. Є. Кристопчук, В. В. Павленко розглядаються особливості педагогічної освіти та підготовки педагогічних кадрів Республіки Польща. Вчені Л. Загоруйко, І. Онишук та О. Р. Круглій вивчали тенденції розвитку іншомовної освіти у Польщі й Україні. У наукових працях С. П. Деркач, С. П. Каричковської, Б. Піотровської, П. Е. Гебал та М. Дж. Нарака описано особливості підготовки вчителів іноземних мов. Проте ще немає досліджень, які б торкалися різних аспектів підготовки викладачів іноземної мови в Республіці Польща саме для роботи в системі освіти дорослих.

**Мета статті** – вивчення особливостей підготовки викладачів іноземної мови до професійної діяльності в системі освіти дорослих Республіки Польща.

Підготовка викладачів іноземних мов до професійної діяльності в системі освіти є однією з найважливіших функцій вищих навчальних закладів Республіки Польща. До основних типів навчальних закладів, в яких здійснюється підготовка викладачів іноземних мов, належать класичні університети, педагогічні університети та академії.

Зауважимо, що в польській мові термін *nauczyciel* (вчитель, викладач) застосовується для позначення як спеціалістів, які працюють у школах, так і викладачів, котрі здійснюють професійну діяльність у системі освіти дорослих.

Підготовка спеціалістів з іншомовних мов здійснюється за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр (*licencjat*) та магістр (*magister*).

Проте випускники, які мають ступінь бакалавра, мають право працювати лише в дошкільних навчальних закладах та в початковій школі. Для здійснення професійної діяльності в системі освіти дорослих необхідно мати освітньо-кваліфікаційний рівень магістра.

Сьогодні існує декілька способів здобути кваліфікацію викладача іноземної мови в системі освіти дорослих. Найбільш розповсюджений – вступити на філологічний факультет університету за спеціальністю “викладач” (*nauczyciel*). Проте існують й інші способи. Якщо людина має ступінь магістра іноземної філології за напрямом “прикладна лінгвістика” і згодом вирішила зайнятися викладацькою діяльністю, їй необхідно отримати додаткову кваліфікацію за напрямом “педагогіка”. Викладати іноземну мову можуть також особи, які отримали освітньо-кваліфікаційний рівень магістра з будь-якої спеціальності в країні, де іноземна мова є офіційною, та мають педагогічну підготовку. Викладачами іноземної мови в системі освіти дорослих можуть працювати особи, які мають ступінь магістра з будь-якої спеціальності, склали міжнародний іспит з іноземної мови на рівні C1 або C2 та мають педагогічну підготовку (або довідку про здачу державного іспиту вчителя другого рівня з даної іноземної мови). Право викладати іноземну мову в усіх типах шкіл мають також випускники педагогічних коледжів іноземних мов [5].

Основні нормативні документи, які регулюють підготовку викладачів іноземних мов у системі освіти дорослих, є: Закон про вищу освіту і науку від 20 липня 2018 р., який набрав чинності 1 жовтня 2018 р.; Розпорядження міністра науки і вищої освіти від 25 липня 2019 р. про стандарт підготовки до виконання професії вчителя; Розпорядження міністра національної освіти від 1 серпня 2017 р. про конкретні рівні кваліфікації, необхідні вчителям; Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання; Європейське мовне портфоліо та інші документи і рекомендації Ради Європи.

Відповідно до стандарту підготовки викладачів [6], підготовка магістрів не може тривати менше ніж три семестри. Навчання на заочному відділенні може бути довшим. Найменша кількість кредитів ECTS, яку необхідно отримати під час навчання на другому ступені підготовки викладачів – 90. Кількість семестрів, профіль навчання, кількість балів за європейською кредитно-трансферною системою (ECTS), необхідних для завершення навчання, кількість годин на проходження практик та здійснення наукових робіт за спеціальністю зазначено у програмі навчання (*program studiów*), яку кожен вищий навчальний заклад укладає окремо.

Підготовка до професійної діяльності включає предметну та педагогічну підготовку. Педагогічна підготовка складається з психолого-педагогічної та дидактичної підготовки. Дидактична підготовка охоплює основи дидактики та постановку голосу, а також дидактичну підготовку до викладання основного предмета (іноземної мови). Окрім основної іноземної мови, обов'язковим є вивчення другої іноземної мови. Студенти обов'язково проходять педагогічну практику. Навчання відбувається на стаціонарній та заочній формах. Усі студенти мають можливість долучитися до програм міжнародних обмінів. Освітній стандарт також надає детальну характеристику результатів навчання, які складаються зі знань, умінь та соціальних компетенцій.

Критерії вступу на другий рівень навчання кожен вищий навчальний заклад установлює самостійно. Це можуть бути письмовий іспит або тест, усний іспит, співбесіда, конкурс дипломів про вищу освіту або декілька з перерахованих елементів.

Наступний наш крок – вивчити програми підготовки викладачів іноземних мов на філологічних факультетах провідних університетів Польщі за напрямом підготовки “викладач”.

Розглянемо особливості підготовки викладачів іноземної мови в системі освіти дорослих в одному з найбільших, найпрестижніших та найпрогресивніших вищих навчальних закладів Республіки Польща – Варшавському університеті.

Університет проводить підготовку викладачів англійської, французької, німецької, італійської, української, білоруської, угорської, російської, румунської, сучасної грецької та балтійських мов. В університеті також функціонує Центр підготовки викладачів іноземної мови та європейської освіти. Підготовка викладачів іноземної мови освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” триває два роки, тобто чотири семестри.

Цікаво дослідити освітню програму підготовки за спеціальністю “англійська мова” [4]. Вступити на перший рік денного навчання другого циклу можуть особи, які здобули ступінь бакалавра у польському університеті в галузі викладання іноземних мов відповідно до стандартів освіти, що готують до виконання професії вчителя.

Бал за вступне випробування складається з: 1) оцінки, отриманої за диплом про закінчення першого ступеню навчання (максимальна кількість балів – 50); 2) результату співбесіди щодо іноземної дидактики та питань, пов’язаних з опікою та виховною роботою з учнями. Ці аспекти були вивчені під час навчання на першому ступені на напрямом викладання іноземних мов (бесіда польською мовою, максимальна кількість балів – 50). Умовою зарахування на навчання є отримання кандидатом не менше 25 балів зі співбесіди. Кінцевим результатом є сума отриманих балів. Можна отримати максимум 100 балів. Прийом на навчання ґрунтується на ранжируванні до досягнення межі наявних місць.

Співбесіда складається з трьох частин. Спочатку кандидат коротко розповідає про свої інтереси, спостереження та професійний досвід, а також плани на майбутнє. Потім він представляє бачення свого магістерського дослідження: визначає предмет та проблему дослідження, а також спосіб, за допомогою якого він планує вивчати ці питання. Після цього студент витягує дві картки з питаннями. Перелік питань для підготовки до вступного іспиту пропонується заздалегідь. Кандидат вибирає одну тему з двох запропонованих та повинен виступити з нею перед комісією, члени якої можуть задати йому додаткові запитання щодо цієї теми. За першу і другу частини співбесіди абітурієнт може отримати від 0 до 15 балів, за третю частину – від 0 до 20 балів (усього максимум 50 балів).

Розглянемо програму підготовки студентів другого ступеню напряму навчання “англійська мова”. Цикл спеціальних дисциплін складається з таких предметів: “Академічне спілкування англійською мовою”, “Англійська мова за професійним спрямуванням”, “Глотодидактика – дослідження з мовної освіти”, “Навички міжособистісного спілкування та ведення переговорів”, “Мовознавство для вчителів”, “Британська література для викладачів мови ІІ”, “Культура та історія та Великобританії викладачів мови ІІ”, “Культура та історія США для викладачів мови ІІ”, “Американська література для викладачів мови ІІ”, “Літературознавство та культурологія у навчанні мови”, “Оволодіння іноземною мовою”. Другою іноземною мовою є французька або німецька. Предмети з вивчення цих іноземних мов: “Академічне спілкування французькою/німецькою мовою”, “Французька/німецька мова за професійним спрямуванням”, “Культура та історія німецьких/франкомовних країн для викладачів мови ІІ”, “Німецька/франкомовна література для викладачів мови ІІ”, “Предметна дидактика”. Заняття проходять у формі лекцій та практичних занять.

Психолого-педагогічна підготовка містить такі дисципліни: “Педагогічна психологія”, “Педагогіка молоді та елементи андрагогіки”, “Предметна дидактика у вищих навчальних закладах”, “Предметна дидактика – нові технології навчання”, “Планування занять з іноземної мови”. Студенти проходять педагогічну практику як із викладання англійської, так і з викладання французької або німецької мови. Проходження педагогічних практик передбачене на протязі всього курсу навчання. У цілому на різні види педагогічної практики відводиться 150 годин (10 кредитів ECTS).

Курс навчання також містить предмети на вибір, серед яких – “Навчання з охорони здоров’я та безпеки з долікарською допомогою (молодь та дорослі)”, “Міжнародні тенденції в освіті”, “Розвиток учителя та планування кар’єри”, “Основи зміцнення здоров’я та профілактики захворювань для вчителів”, “Культура мови та спілкування”, “Організація роботи школи з елементами освітнього права та закону про вищу освіту”, “Захист інтелектуальної власності в роботі викладача”.

Студенти починають роботу над дипломним проєктом з першого року навчання в магістратурі, тобто робота ведеться на протязі чотирьох семестрів.

Ще одним із провідних навчальних закладів Республіки Польща є Жешувський університет. На філологічному факультеті Жешувського університету здійснюється підготовка викладачів англійської, німецької, російської та польської мов [3]. Для того щоб вступити на другий рівень навчання спеціальності “викладач іноземної мови”, необхідно надати диплом про завершення І ступеню навчання у галузі англійської філології, прикладної лінгвістики (з англійською мовою як провідною) або в іншій галузі неолінгвістики. В останньому разі абітурієнт повинен додатково мати сертифікат, що підтверджує знання англійської мови на рівні не менше С1 Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти. Спеціалізація з викладання вимагає, щоб кандидат до вступу пройшов частину освітнього стандарту, що готує до професії викладача. Він повинен мати психолого-педагогічну підготовку, володіти знаннями з основ дидактики та часткову підготовку в галузі дидактики англійської мови. Під час вступу до уваги беруться оцінка та випускний іспит зі спеціальності та середня оцінка диплому про закінчення першого ступеню навчання.

Навчання на другому ступені філологічного факультету триває чотири семестри. Предметна підготовка складається з таких дисциплін: “Практикум англійської мови”, “Практична стилістика”, “Переклад спеціальних текстів”, “Усний переклад”, “Вибрані елементи теорії та антропології літератури”.

Групи предметів на вибір складаються з групи літературо- та культурознавчих дисциплін “Сучасна британська драма” / “Постколоніальна література”, “Британський роман ХХ століття” / “Історія англійсько-польських стосунків”, “Американська новела” / “Література країн Співдружності нації”, “Американське суспільство” / “Модель особистості в Британії” та з групи мовознавчих дисциплін “Прикладна лінгвістика” / “Різновиди англійської мови”, “Соціолінгвістика” / “Табу та евфемізми в мові”, “Прагматика і прагмалінгвістика” / “Теорія спеціального перекладу”, “Основи когнітивної лінгвістики” / “Вступ до лексикографії”. У кожному семестрі студент може вибрати лише один предмет на вибір.

Предмети психолого-педагогічної та дидактичної підготовки в Жешувському університеті об’єднані в одну групу дисциплін. Це дисципліни: “Педагогіка”, “Психологія”, “Засвоєння іноземної мови”, “Викладання іноземної мови”, “Спілкування в освіті”. Студенти зобов’язані пройти педагогічну практику (30 годин у вересні після другого семестру та 30 годин у четвертому семестрі). Загальна тривалість практики – 60 годин (4 кредити ECTS).

Дещо відрізняється підготовка викладачів англійської мови в Опольському університеті [3]. Вступ базується на результатах диплому бакалавра. Апліканти також повинні надати сертифікат, що підтверджує їх володіння англійською мовою на рівні С1 Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти. Основний курс присвячений удосконаленню навичок володіння англійською мовою до рівня С2. На курсі відбувається продовження роботи над чотирма видами мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, говоріння). У третьому семестрі студентам пропонують скласти міжнародний іспит з англійської мови на рівні С2. На курс практичної англійської відводиться 210 годин (17 кредитів). Головними предметами є “Інформаційно-комунікаційні технології для викладачів”, “Методи і напрями наукових досліджень”, “Основи статистики”. Дисципліни на вибір: “Статистичний аналіз”, “Дослідження з оволодіння другою мовою”, “Підготовка до написання дипломної роботи”. Велика увага приділяється психолого-педагогічній підготовці майбутніх викладачів. Студенти вивчають дисципліни: “Загальна психологія”, “Основи педагогіки”, “Основи підготовки викладачів”, “Індивідуалізація навчального процесу з елементами тьюторингу”, “Вікова та педагогічна психологія”, “Педагогіка шкіл”, “Предметна дидактика”, “Постановка голосу”. У цілому на вивчення психолого-педагогічних дисциплін відводиться 390 годин (22 кредити ECTS). У першому, другому та третьому семестрах студенти проходять педагогічні практики в різних типах навчальних закладів, загальна тривалість яких – 150 годин (10 кредитів ECTS).

Для того щоб завершити програму навчання та отримати диплом, студенти повинні: досягти результатів навчання, зазначених у даній навчальній програмі й отримати щонайменше 90 кредитів ECTS; скласти підсумковий іспит та отримати позитивну оцінку за наукове (магістерське) дослідження.

Слід зауважити, що в Республіці Польща вживаються заходи для поліпшення рівня підготовки педагогічних кадрів. Починаючи з 2022–2023 рр. тільки вищі навчальні заклади, які проводять наукові дослідження та використовують новітні наукові розробки в галузі педагогічної освіти, матимуть право на підготовку педагогів. Планується переглянути стандарти підготовки, положення про кваліфікацію та розробити нові шаблони навчальних програм, в яких більше уваги буде приділятися практичній підготовці та підтримці учнів з особливими освітніми потребами [1, с. 5].

**Висновки.** У зв’язку з процесами євроінтеграції, глобалізації та створенням єдиного освітнього простору Республіці Польща вдалося значно модернізувати та вдосконалити систему вищої освіти, зокрема систему підготовки викладачів іноземних мов. Вищі навчальні заклади мають автономію у розробленні навчальних планів та програм, тому ми бачимо як різний склад дисциплін, так і різне співвідношення годин, відведених на предметну, психолого-педагогічну та методичну підготовку. Варшавський університет є одним із провідних вищих навчальних закладів у підготовці викладачів іноземної мови, сильними сторонами якого є велика увага до підготовки викладачів іноземних мов саме до роботи з дорослою аудиторією, а також порівняльні, культурні та європейські аспекти навчання викладачів іноземної мови. Програма підготовки викладачів у Варшавському університеті є унікальною завдяки тому, що вона забезпечує підготовку викладачів відразу з двох іноземних мов. У Жешувському університеті велика увага приділяється філологічній підготовці фахівців. Опольський університет вважає за необхідне надати студентам ґрунтовну підготовку з основ наукових досліджень та дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Наступні завдання нашого дослідження – порівняти підготовку викладачів іноземної мови до професійної діяльності в системі освіти дорослих у вищих навчальних закладах Республіки Польща й України та запропонувати шляхи використання позитивного досвіду підготовки викладачів іноземної мови в Польщі в практику підготовки викладачів України.

#### **Використана література:**

1. The Education and Training Monitor 2019. Poland. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2019. 22 p.
2. Uniwersytet Opolski. English Philology Teacher Training Programme. URL : <http://epttp.wfil.uni.opole.pl/english-philology-teacher-training-programme/> (дата звернення: 16.08.2020).
3. Uniwersytet Rzeszowski. URL : <https://ur.edu.pl/kolegia/kolegium-nauk-humanistycznych/student/kierunki-studiow> (дата звернення: 15.08.2020).
4. University of Warsaw. Centre for Foreign Language Teacher Training and European Education. URL : <http://informatorects.uw.edu.pl/en/faculties/41000000/> (дата звернення: 12.08.2020).

5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. URL : <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001575> (дата звернення: 30.07.2020).
6. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. URL : <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450> (дата звернення: 30.07.2020).

#### *References:*

1. Monitoryng oświaty i kształcenia 2019 [The Education and Training Monitor 2019]. Polska. Liuksemburg: Uprawnienia publikacji Europejskiego Sojuzu, 2019. - 22 s.
2. Opolski uniwersytet. Program nauczania wykładach analitycznej filologii [University of Opole]. URL: <http://epttp.wfil.uni.opole.pl/english-philology-teacher-training-programme/> (Data zwrócenia: 16.08.2020)
3. Zeszyt uniwersytecki [University of Rzeszow]. URL: <https://ur.edu.pl/kolegia/kolegium-nauk-humanistycznych/student/kierunki-studiow> (Data zwrócenia: 15.08.2020)
4. Warszawski uniwersytet. Centrum przygotowania do zawodu nauczyciela inżynierii i europejskiej oświaty [University of Warsaw]. URL: <http://informatorects.uw.edu.pl/en/faculties/41000000/> (Data zwrócenia: 12.08.2020)
5. Rozporządzenie Ministra nauki i wyższej oświaty z dnia 25 lipca 2019 roku o standardzie przygotowania do wykonywania profesji nauczyciela [Order of the Minister of Science and Higher Education of July 25, 2019 on the Standard of Preparation for the Profession of a Teacher]. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001575> (Data zwrócenia: 30.07.2020)
6. Rozporządzenie Ministra oświaty z dnia 1 sierpnia 2017 roku o konkretnych poziomach kwalifikacji, niezbędnych dla nauczycieli [Order of the Minister of National Education of August 1, 2017 on the Specific Levels of Qualifications Required for Teachers]. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450> (Data zwrócenia: 30.07.2020)

#### ***Vasylieva M. P. Organizational and pedagogical principles for training foreign language teachers for professional activity in the system of teaching adults of the Republic of Poland***

*The article considers the peculiarities of preparation of foreign language teachers for professional activity in the system of adult education of the Republic of Poland. The main types of educational institutions in which foreign language teachers are trained are classical universities and pedagogical universities and academies. It is noted that it is necessary to have a master's degree to carry out professional activities in the system of adult education. There are a few ways to qualify as a foreign language teacher. The most common one is to enter the philological faculty of the university and receive a specialization of teacher training. There is a national standard for foreign language teachers' education. The preparation to get a master's degree cannot be shorter than three semesters. Preparation for professional activity includes subject-specific, psychological-pedagogical and methodical training. The educational standard provides a detailed description of learning outcomes, which consist of knowledge, skills and social competencies. Curricula and admission criteria are set by each higher educational institution independently. The content of the initial training programmes for training foreign language teachers at three leading Polish universities are studied. They are the University of Warsaw, the University of Rzeszów and the University of Opole. The subjects in the curriculum differ from university to university. The number of hours devoted to the study of subject-matter, psychological-pedagogical, and methodological disciplines is different, too. The strengths of the University of Warsaw are the great attention to training foreign language teachers to work with adults, as well as the comparative, cultural and European aspects of foreign language teachers' preparation. Warsaw University graduates are prepared to teach two foreign languages. The University of Rzeszów pays a lot of attention to the philological training of specialists. The University of Opole provides for thorough training of the foundations of scientific research and psychological and pedagogical preparation.*

**Key words:** *foreign language teacher, foreign language, professional activity, adult education system, university, master's degree, educational standard, curriculum, pedagogical practice.*

## КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЯХ УЧЕНИХ 1980–1990-Х РОКІВ

*В умовах розвитку сучасної гуманітарної парадигми шкільної літературної освіти підкреслено значущість активізації культурологічного напрямку. Акцентовано на необхідності обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти на основі конструктивно-критичного осмислення науково-методичних ідей учених минулого століття. Окреслено принципи культурологічного вивчення літературного твору на основі діалогу культур у працях філософів, мистецтвознавців, літературознавців (М. Бахтін, Д. Лихачов, О. Лосєв, Ю. Лотман та ін.). Обґрунтовано причини активізації культурологічного напрямку у шкільній літературній освіті досліджуваного періоду, що були розвитком ідей міжпредметної взаємодії. Досліджено генезу науково-методичних ідей учених 1980–1990-х років щодо теоретичних основ та практичної реалізації культурологічного підходу до навчання російської літератури у закладах загальної середньої освіти. На основі аналізу науково-методичного доробку учених (Є. Колокольцев, С. Курганов, Н. Мірецька) обґрунтовано культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти, актуалізовано настанови учених-методистів щодо навчання літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу. Підкреслено, що вченими-методистами минулого століття представлено методика комплексного використання суміжних видів мистецтва (живопису, графіки, музики тощо) як дієвих засобів реалізації культурологічного підходу до навчання російської літератури. Доведено, що запропоновані вченими форми, методи і прийоми роботи з текстом художнього твору на основі діалогічної взаємодії із засобами суміжних образотворчостей сприяють розширенню літературознавчих і мистецтвознавчих знань учнів, усвідомленню ними літературного твору як унікального тексту культури, осягненню законів творення образів у різних видах мистецтва, а також формуванню вмінь аналізувати й інтерпретувати художні твори у мистецькому контексті. Обґрунтовано важливість продуктивних теоретико-методичних надбань учених з означеної проблеми для ефективного розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури на засадах культурологічного підходу.*

**Ключові слова:** культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти, урок російської літератури, культурологічний підхід до навчання російської літератури, мистецтво слова, міжпредметні зв'язки, суміжні види мистецтва, науково-методичний доробок учених 1980–1990-х років.

Важливість комплексного підходу до використання культуротворчого впливу суміжних видів мистецтва на формування юної особистості зумовлюється змінами, що відбуваються у сучасній шкільній літературній освіті. У низці державних документів (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція “Нова українська школа”, проєкт Державного стандарту базової середньої освіти, Концепція літературної освіти, чинні програми й підручники з української і зарубіжної літератури тощо) обґрунтовується необхідність проведення навчання української і зарубіжної літератури у закладах загальної середньої освіти на засадах культурологічного підходу.

Так, у проєкті Державного стандарту базової середньої освіти (2020 р.) серед компетентностей, якими мають оволодіти учні 5–9-х класів, виокремлено культурну компетентність, “що передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин України, інших країн і народів; здатність розуміти й шанувати творчі способи вираження та передачі ідей і смислів у різних культурах через різні види мистецтва й інші культурні форми; прагнення до розвитку й вираження власних ідей, почуттів засобами культури й мистецтва” [11].

Відповідно до настанов Концепції літературної освіти (2011 р.), реалізація культурологічної лінії передбачає вивчення літератури в контексті розвитку культури й мистецтва (література як мистецтво слова), розгляд літературних творів у взаємозв'язках із живописом, музикою, кіно та іншими видами мистецтва, використання культурологічного принципу, що забезпечуватиме розширення світогляду учнів, визначення місця літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу й людства [5].

Зміни, що відбулися на початку третього тисячоліття у шкільній літературній освіті, пов'язані з її поверненням у контекст культури. Об'єктивний розвиток методичної науки актуалізує теоретичні розробки, експериментальні перевірки і практичне впровадження системи вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтва. Сучасні словесники мають розлогі та ґрунтовні навчально-методичні матеріали з питань порівняльного вивчення літератури й суміжних мистецтв як складника літературної компаративістики. За допомогою сучасних методик формуються оригінальні схеми сприймання художніх систем, забезпечується багатство можливих інтерпретацій літературних текстів, виникають нетрадиційні тлумачення художніх творів тощо. Проте нині неабиякої актуальності набувають науково-методичні настанови провідних учених минулого століття щодо реалізації культурологічного підходу до навчання літератури в практиці роботи закладів загальної середньої освіти, що стали основою для конструктивно-критичного осмислення проблеми культурологічної спрямованості змісту шкільної літературної освіти у кінці XX – на початку XXI століття.

Осмилення проблеми культурологічного підходу в освіті представлено у працях учених-педагогів І. Балхарової, Є. Бондаревської, М. Бастуна, В. Гури, І. Зязюна, І. Колмолгорової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, І. Якиманської та ін. Висвітлення історії розвитку і становлення шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу подано у працях українських і зарубіжних учених-педагогів і учених-методистів В. Альбатирової, Л. Базиль, Т. Беньковської, О. Гетьманської, Л. Кіпінес, Л. Новаківської, С. Пультера, Т. Яценко та ін.

Проблема обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти отримала своє послідовне розроблення в наукових розвідках провідних українських і зарубіжних учених-методистів: Г. Ачкасової, О. Бандури, К. Богачова, А. Вітченка, Н. Волошиної, Є. Волощук, Г. Гладишева, А. Градовського, В. Доманського, С. Жили, О. Ісаєвої, М. Качуріна, З. Кирилюк, Ж. Клименко, О. Куцевол, В. Маранцмана, Л. Мірошніченко, А. Мельник, Л. Неживої, О. Ніколенко, Є. Пасічника, О. Покатілової, С. Сафарян, Н. Свіріної, Л. Сімакової, Ю. Султанова, Б. Шалагінова, К. Шахової, З. Шевченко, Т. Яценко та ін.

Розміття наукових розвідок сучасних учених полягає в аналізі історико-педагогічних передумов для розвитку і становлення шкільної літературної освіти на засадах культурологічного підходу; обґрунтуванні культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти; теоретичній і практичній реалізації культурологічного підходу до навчання літератури; предметній інтеграції у процесі навчання літератури як педагогічного варіанту зв'язків між різними видами мистецтва; розробленні методичної системи культурологічного аналізу літературного тексту; визначенні культурологічного контексту, принципів, ціннісних складників культурологічного підходу; упровадженні інноваційних технологій навчання української і зарубіжної літератури за засадах культурологічного підходу тощо.

Широке проблемне коло науково-методичних ідей учених 1980–1990-х років, пов'язаних з обґрунтуванням культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти, не отримало належного висвітлення у сучасних історико-педагогічних та науково-методичних дослідженнях учених. Отже, актуальності набуває проблема ретроспективного аналізу та творчої реалізації нагромадженого прогресивного науково-методичного досвіду вчених досліджуваного періоду у практиці навчання літератури на культурологічних засадах.

**Мета статті** – на основі аналізу науково-методичних праць учених 1980–1990-х років визначити культурологічні основи змісту шкільної літературної освіти.

У 80–90-х роках ХХ ст. серед учених активно велася дискусія про гуманітарну освіту, у межах якої обговорювалися питання літературної освіти, її ролі та значення для формування юної особистості, теорії і практики навчання й викладання літератури у закладах освіти, професійних якостей особистості вчителя-словесника тощо. Пошук оптимальних шляхів розвитку шкільної літературної освіти у період 1980–1990-х років позначився на активізації культурологічного підходу до навчання літератури у закладах загальної середньої освіти. Теоретико-методичні дослідження вчених та практична діяльність учителів-словесників були пов'язані із системністю та цілісністю гуманітарного знання, а також розвитком міжпредметних зв'язків у системі шкільної літературної освіти [1; 4; 12].

У другій половині ХХ ст. ідеї структурності й динамічності контексту культури розвинули у наукових розвідках російські філософи, культурологи, мистецтвознавці й літературознавці М. Бахтін, Д. Лихачов, О. Лосєв, Ю. Лотман та ін. Так, на основі досліджень М. Бахтіна принцип культурологічності став невіддільним від принципу діалогічності під час вивчення творів мистецтва. На думку М. Бахтіна, «діалог культур» має здійснюватися тільки у формі діалогів образів культури за тих вирішальних ситуацій людського існування, що втілені у цих образах і створюють предмет невпинної розмови культур, що постійно поглиблюється і переосмислюється [2]. Вивчення літератури у культурологічному контексті актуалізує тезу вченого про те, що література – невід'ємна частина культури, її неможливо вивчати поза цілісним контекстом культури, “її не можна відривати від іншої культури і безпосередньо співвідносити із соціально-економічними й іншими факторами” [2, с. 334].

Провідні вчені-філософи, літературознавці (Д. Лихачов, О. Лосєв, Ю. Лотман та ін.) переконливо довели, що кожний художній твір містить історичні, етнографічні, міфологічні, семантичні аспекти. Отже, впливаючи на особистісну свідомість реципієнта, твір словесного мистецтва розкриває перед читачем різні грані діалогу культур. Осягнення тексту, на думку вчених, є своєрідним проникненням у його художній світ на основі усвідомлення різних структурних рівнів – від понять та образів до мотивів, сюжетів, символів. Саме за допомогою спілкування між автором і читачем художній твір, який протягом століть є застиглою формою буття, починає своє нове життя у свідомості реципієнта [7–9].

Розроблення проблеми реалізації культурологічного підходу до навчання літератури у 80–90-х роках ХХ ст. займалися провідні українські та зарубіжні вчені-методисти, дослідники, активні вчителі-словесники, а саме: Л. Айзерман, О. Бандура, В. Беленький, Т. Браже, Н. Волошина, В. Гречинська, Є. Колокольцев, М. Кудряшов, С. Курганов, Т. Курдюмова, С. Лавлінський, В. Маранцман, Н. Мірецька, Є. Пасічник, В. Троїцький, О. Фролова, М. Черкесова та ін. За основу культурологічного діалогу ними були визнані прийоми проблемного навчання, здійснення міжпредметної та міжмистецької взаємодії, концепція “занурення” учнів у культуру тієї епохи, література якої вивчається.

Фаховий інтерес для нас становлять наукові розвідки українського педагога С. Курганова, який розглядав природу навчального діалогу в концепції школи діалогу культур, висунутої і розробленої у середині

80-х років ХХ ст. В. Біблером, радянським філософом, культурологом та істориком культури. Учений підкреслював, що учні у процесі навчання занурюються в діалог різноманітних культур (античності, середньовіччя, епохи Відродження, нового часу і сучасності), вступають в діалог з іншими учнями та із самими собою. Отже, навчальний діалог виступає не тільки формою і способом навчання на уроках літератури, а й засобом формування творчого мислення школярів [6].

Комплексний підхід до вивчення мистецтва слова в широкому культурологічному контексті використовує вала російська методистка Н. Мірецька. У книзі “Сполучення” (1989 р.) учена ознайомлює читачів із системою естетичного виховання в школі, у центрі якої постає урок літератури. На основі комплексної взаємодії різних форм і видів класної, позакласної та позашкільної роботи подано практичні зразки реалізації діалогу мистецтв засобами міжмистецької взаємодії.

У контексті дослідження слушними є твердження вченої про необхідність цілісного опанування особистістю культурної спадщини, що має забезпечуватися єдністю всіх складників, зокрема комплексу мистецтв. Н. Мірецька стверджує, що «викладання будь-якого мистецтва потребує не різкого відокремлення, відмежування від інших мистецтв, а постійних асоціацій із ними, паралелей» [10, с. 32]. Цілком погоджуємося з думкою вченої про те, що вивчення літератури на основі міжмистецької взаємодії відкриває широкі можливості для індивідуалізації навчально-виховного процесу, оскільки у багатьох дітей “зародження інтересу до слова пов’язане із зоровими враженнями, що перегукуються зі словесною образотворчістю. А як важливо створити на уроці настрій, необхідний для сприйняття книги, причому викликати не просто загальну увагу, а індивідуальне “включення у співпереживання тексту” [10, с. 31].

Вагомий внесок у методику використання суміжних видів мистецтва (живопису, графіки, музики, зразків виконання майстрів художнього читання, словесно-графічної наочності) на уроках російської літератури зробив російський учений-методист Є. Колокольцев. [3; 4]. У праці “Мистецтво на уроках літератури” (1991 р.) він указує на значущість звернення до суміжних мистецтв для естетичного й літературного розвитку юної особистості, для формування цілісного уявлення про міжмистецькі зв’язки, специфіку літератури як мистецтва слова [3, с. 4].

В основу методики використання творів суміжних видів мистецтва Є. Колокольцевим було покладено прийом їх зіставлення з літературними творами й фактами, що дає змогу поглибити уявлення школярів про специфіку літератури як виду мистецтва. Використання зазначеного методичного прийому на уроках літератури, на думку вченого, допомагає учням проникнути в атмосферу художнього твору, розвиває мислення, розширює емоційний досвід, збагачує усне й письмове мовлення, сприяє кращому сприйманню і розумінню художнього твору [3, с. 5]. Водночас використання творів живопису і графіки, прослуховування музичних творів є дієвим засобом реалізації міжпредметних зв’язків на уроці літератури, слугує не тільки засобом удосконалення літературної освіти учнів, а й позначається на їхньому розумінні закономірностей розвитку мистецтва, розширює естетичний кругозір [3, с. 5–6].

Є. Колокольцевим представлено методику використання суміжних видів мистецтва на уроках російської літератури під час вивчення різних літературних жанрів. Ознайомлення з мистецтвом ілюстрації учений розглядає як дієвий засіб для глибокого розуміння учнями змісту та форми художнього твору, переконує, що своєрідність ілюстрацій визначає аспекти роботи з ними на уроці літератури: йдеться про те, щоб полегшити учням сприймання таких компонентів художнього твору, як сюжет, композиція, індивідуальний стиль письменника, мова художнього твору; конкретизувати уявлення про літературних героїв, час і місце подій, пейзаж; визначити сюжетні лінії твору; поміркувати про взаємовідносини героїв тощо [3, с. 13–14]. У навчально-методичному посібнику вчений описує методику роботи з ілюстраціями Д. Кардаковського, М. Кузьміна, В. Бехтєєва, П. Павлінова, Д. Шмаринова, М. Врубеля, Ю. Анненкова та інших відомих художників-ілюстраторів у процесі вивчення художніх творів російських письменників. Під час використання ілюстрацій Є. Колокольцев рекомендує застосовувати технічні засоби навчання, для проєктування діапозитивів та діафільмів перевагу надає епідіапроектору, діапроектору, а також радить акцентувати увагу учнів на уміщені у підручнику ілюстрації та репродукції картин.

Є. Колокольцев на сторінках навчально-методичного посібника висвітлював проблему використання портретного живопису під час вивчення біографії письменника, залучення репродукцій художніх полотен до процесу аналізу літературних творів та засвоєння учнями теоретико-літературних понять. Серед запропонованих ученим методів та методичних прийомів роботи з текстом художнього твору в єдності із суміжними образотворчістю, зокрема репродукціями картин художників Г. Коржова, В. Серова, Ю. Непринцева, І. Рєпіна, І. Айвазовського тощо, варто виділити такі: використання репродукцій портретів письменників, їх найближчого оточення тощо у процесі ознайомлення учнів із біографічними відомостями про митців слова; застосування методу бесіди під час роботи над портретним живописом; використання репродукцій художніх картин, спільних за тематикою з літературними творами, зіставлення мистецьких полотен (літературного та живописного) на основі спільних ідей та образів; надання учням відомостей загальноісторичного, мистецтвознавчого характеру (ознайомлення з епохою, поглядами літературознавців, мистецтвознавців тощо); зіставлення засобів творення образів, утілення ідеї у суміжних видах мистецтва; застосування зразків живопису під час засвоєння та поглиблення в учнів теоретико-літературних знань (герой, пейзаж, композиція, сюжет, метафора, антитеза, тема, ідея, мистецтвознавчий напрям тощо); використання прийому словесного



малювання під час аналізу пейзажного полотна; написання власних творів (розвиток зв'язного мовлення) на основі прочитаного художнього твору та розглянутої репродукції картини.

Природу використання на уроках російської літератури музичного мистецтва Є. Колокольцев убачає у незамкнених межах суміжних мистецтв, уважаючи, що кожна образотворчість хоча й володіє яскравою специфікою, проте потребує взаємодопомоги. “Характер взаємодії двох видів мистецтв, – зазначає вчений, – визначає три основні спрямування щодо використання музики під час вивчення художніх творів: музика у житті та творчості письменника; музика, відтворена у літературному творі; музика, що виникла у тісній взаємодії в таких формах, як романс, пісня, опера, балет, симфонічна поема тощо” [3, с. 145]. Учений-методист обстоював необхідність виваженого відбору фактичного матеріалу для уроків літератури, апелював до емоційних вражень та почуттів учнів під час прослуховування музичних творів, підкреслював необхідність обговорення зразків музичного мистецтва з відповідним коментарем учителя, використання методу бесіди під час роботи над творами суміжних видів мистецтва тощо [3, с. 143–163].

Уважасмо за доцільне акцентувати увагу на пропонувані Є. Колокольцевим методах і методичних прийомах, застосованих учителем під час проведення художнього читання, а саме: використання вступного слова вчителя перед прослуховуванням фонозаписів; аналіз та оцінювання виконавської майстерності читця-професіонала щодо втілення ним авторської ідеї, передачі власних почуттів (інтонація, темп, психологічні паузи, логічні наголоси, позамовні засоби виразності тощо); використання учнями під час написання власних творів особливостей виконавської манери акторів-декламаторів тощо. Учений переконливо доводив, що “звукзаписи професійних читців розширюють читацький досвід учнів, поглиблюють сприйняття ними літератури як мистецтва слова, <...> змушують їх переживати, міркувати, доходити висновку” [3, с. 167–168].

**Висновки.** Висвітлені у науково-методичних працях учених-методистів оптимальні форми, методи і прийоми роботи на уроках російської літератури із засобами суміжних видів мистецтва на основі їх діалогічної взаємодії сприяють поглибленню в учнів знань літературознавчого і мистецтвознавчого характеру, досягненню ними літературного твору як тексту культури, усвідомленню законів творення образів у суміжних мистецтвах, формуванню вмінь аналізувати та інтерпретувати художні твори у мистецькому контексті. Продуковані вченими науково-методичні настанови стали важливим орієнтиром у визначенні й обґрунтуванні культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти у кінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в аналізі науково-методичного досвіду провідних учених-методистів початку ХХІ ст. щодо реалізації проблеми культурологічного підходу у шкільній літературній освіті.

#### **Використана література:**

1. Бандура О. М. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури : посібник для вчителя. Київ : Рад. шк., 1984. 167 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества ; 2-е изд. Москва : Искусство, 1986. 445 с.
3. Колькольцев Е. Н. Искусство на уроках литературы : пособие для учителя. Киев : Рад. шк., 1991. 208 с.
4. Колокольцев Е. Н. Межпредметные связи при изучении литературы. Москва : Просвещение, 1990. 221 с.
5. Концепція літературної освіти, 26 січня 2011 р. URL : [http://osvita.ua/legislation/- Ser\\_ osv/13508](http://osvita.ua/legislation/- Ser_ osv/13508).
6. Курганов С. Ю., Соломадин И. М. Учебный диалог и психологические исследования мышления. *Методологические проблемы основ науки*. Киев : Наук. думка, 1986. С. 95–96.
7. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников. Москва : Просвещение, 1985. 176 с.
8. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура. Москва : Политиздат, 1991. 525 с.
9. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культуры / *Избранные статьи* : в 3-х т. Таллинн : Александра, 1992. Т. 1. С. 77–90.
10. Мирецкая Н. В. Сопряжение: комплексная работа по эстетическому воспитанию в школе: из опыта работы : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 206 с.
11. Проект Державного стандарту базової середньої освіти, 4 березня 2020 р. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuyedlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti>.
12. Старкова З. С. Содружество искусств на уроках литературы: из опыта работы : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1988. 160 с.

#### **References:**

1. Bandura O. M. (1984) Mizhpredmetni zviyazky v procesi vyvchennia ukrainskoi literatury : posib. dlja vchytelia. [Interdisciplinary connections during Ukrainian literature studying : a book for a teacher]. Kyiv : Rad. shk. 167 s. [in Ukrainian].
2. Bahtin M. M. (1986) Estetika slovesnogo tvorchestva. [Aesthetics of the art of words]. (2-e izd.). Moskva : Iskusstvo. 445 s. [in Russian].
3. Kolokol'cev E. N. (1991) Iskusstvo na urokah literatury : posobie dlja uchitelja. [Art in Literature classes : a book for a teacher]. Kiev : Rad. shk. 208 s. [in Russian].
4. Kolokol'cev E. N. (1990) Mezhpredmetnye svyazi pri izuchenii literatury. [Interdisciplinary connections during Literature studying]. Moskva : Prosveshhenie. 221 s. [in Russian].
5. Koncepcija literaturnoi osvity, 26 sichnia 2011 roku. [The concept of literary education, January 26, 2011]. URL: [http://osvita.ua/legislation/- Ser\\_ osv/13508](http://osvita.ua/legislation/- Ser_ osv/13508) [in Ukrainian].
6. Kurganov S. Ju., Solomadin I. M. (1986) Uchebnyj dialog i psihologicheskie issledovanija myshlenija. Metodologicheskie problemy osnovanij nauki. [Educational dialogue and psychological research of thinking. Methodological problems of the science foundations]. Kiev : Nauk. dumka. S. 95–96. [in Russian].

7. Lihachev B. T. (1985) Teoriya esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov. [The theory of aesthetic education of schoolchildren]. Moskva : Prosveshhenie. 176 s. [in Russian].
8. Losev A. F. (1991) Filosofija. Mifologija. Kul'tura. [Philosophy. Mythology. Culture]. Moskva : Politizdat. 525 s. [in Russian].
9. Lotman Ju. M. (1992) O dvuh modeljah kommunikacii v sisteme kul'tury. [On two models of communication in the culture system] / Ju. M. Lotman. Izbrannye stat'i : v 3 t. Tallinn : Aleksandra, 1992. T. 1 : Stat'i po semiotike i topologii kul'tury. S. 77–90. [in Russian].
10. Mireckaja N. V. (1989) Soprzazhenie: kompleksnaja rabota po jesteticheskomu vospitaniju v shkole : Iz opyta raboty : kn. dlja uchitelja [Conjugation: complex work on aesthetic education at school : From work experience : a book for a teacher.]. Moskva : Prosveshhenie. 206 s. [in Russian].
11. Proekt Derzhavnogo standartu bazovoi serednioi osvity, 4 bereznia 2020 r. [Draft State Standard of Basic Secondary Education, March 4, 2020]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennja-projekt-derzhavnogo-standartu-bazovoi-serednoi-osviti> [in Ukrainian].
12. Starkova Z. S. (1988) Sodruzhestvo iskusstv na urokah literatury: Iz opyta raboty: Kniga dlja uchitelja [Interaction of arts in Literature lessons: From work experience: A book for a teacher.]. Moskva : Prosveshhenie. 160 s. [in Russian].

**Hohol` N. V. Culturological foundations of the school literary education content in scientific and methodical works of the 1980s and 1990s**

*The article notes the need to intensify the culturological trend in the modern humanitarian paradigm of school literary education. Emphasis is placed on substantiating the culturological foundations of the school literary education content from the perspective of a constructive and critical understanding the theoretical and methodological ideas of researchers of the last century. The principles of culturological study of a literary work on the basis of dialogue of cultures in the works of philosophers, art critics, literary critics (M. Bakhtin, D. Likhachov, O. Losiev, Yu. Lotman and others) are stated. The reasons for the intensification of the culturological trend in school literary education of this period, which contributed to the development of the ideas of interdisciplinary connections, are outlined. The author explores the genesis of researchers' scientific and methodological ideas of the 1980s and 1990s on the theoretical foundations and practical implementation of the culturological approach to the Russian literature teaching in general secondary school. The culturological foundations of the school literary education content are substantiated on the basis of analysis of scientific and methodological achievements of researchers (H. Belenky, Ye. Kolokol'tsev, S. Kurhanov, N. Miretska), and the guidelines of methodologists on teaching literature are updated, taking into account the ideas of the culturological approach. The paper argues that researchers of the last century suggest the methodic of complex use of related arts (painting, graphics, music, etc.) as an effective means of realizing the culturological approach in Russian literature classes. Judging by the methodological experience of this period it is claimed that proposed forms, methods and techniques of working with the art text on the basis of the dialogic interaction with the means of related arts promote deepening students' knowledge of literature and art, their awareness of a literary work as a perfect and unique text of culture, their understanding the specific features of the image creation in different arts as well as the forming skills to analyze and interpret works of art in an artistic context. The author substantiates an importance of using theoretical and methodological achievements of researchers on this problem for the effective development of modern theory and practice of Literature teaching based on the culturological approach.*

**Key words:** *culturological foundations of the school literary education content; Russian literature classes; culturological approach to Russian literature teaching; the art of words; interdisciplinary connections; related arts; researchers' scientific and methodological achievements of the 1980s and 1990s.*

УДК 378. 011.3:62-051-047.22

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.04>

Горохівська Т. М.

**ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА  
РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Здійснено теоретичний аналіз професійної мотивації як педагогічної умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. Окреслено особливості розуміння відмінностей змісту понять “мотив” і “мотивація”. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження мотивації особистості, у результаті чого з'ясовано, що у вітчизняних наукових джерелах та працях авторів ближнього зарубіжжя вивчення мотивації ґрунтується на змістовно-ієрархічному (сукупність мотивів, що зумовлюють поведінку особистості) і процесуально-динамічному (динамічний процес, механізм формування мотиву) підходах; наведено відповідні приклади. Визначено інтринсивні (внутрішні) і екстринсивні (зовнішні) спонукальні чинники (класи мотивів) професійної діяльності. Означено, що підставою для формування мотиву стають ціннісні орієнтації, які відрізняються достатньою динамічністю; окреслено особливості ціннісних орієнтацій викладачів технічних закладів вищої освіти. Підкреслено, що мотивація професійно-педагогічної діяльності викладача технічного закладу вищої освіти визначає рівень його професійно-педагогічної компетентності, а відповідно, і якість освітніх послуг, що ним надаються. При цьому зауважено, що мотивацію професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи можна розглядати як структуру, що вирізняється особливою складністю і містить цілу низку компонентів (професійний,*

пізнавальний, соціально-моральний, утилітарний компоненти). Охарактеризовано існуючий взаємозв'язок професійної мотивації і процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. Зроблено висновок про те, що як важливе джерело активності, прагнення до саморозвитку, самоствердження, інтерес до процесу і результатів діяльності можна вважати дієвим мотивом професійно-педагогічної діяльності, активізація якого здатна забезпечити ефективність розвитку особистісно-мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

**Ключові слова:** професійно-педагогічна компетентність, мотив, мотивація, ціннісні орієнтації, самореалізація, викладач вищої школи, технічний заклад вищої освіти, підвищення кваліфікації.

Перетворення, які відбуваються сьогодні у системі вітчизняної вищої освіти, окреслюють не тільки нові вимоги, а й нові мотиваційно-ціннісні орієнтири до професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних працівників. Виходячи з того, що основою сучасної освітньої парадигми стають такі пріоритети, як самоосвіта, саморозвиток, самопроектування, суб'єкт професійно-педагогічної діяльності повинен бути спрямований на управління освітніми процесами, проектувати і реалізовувати на практиці розвивальні освітні ситуації нового типу, орієнтуючись, насамперед, на розвиток здібностей особистості, а не тільки на трансляцію знань, умінь і навичок. Сьогодні вища школа потребує викладача – активного організатора освітнього процесу, здатного до ефективної роботи на рівні світових стандартів, спроможного і готового до прогресивного професійного зростання. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема цілеспрямованого визначення й обґрунтування педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти, серед яких особливе значення набуває формування професійної мотивації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує складність і багатовекторність проблеми дослідження професійної мотивації як системи спонукань і чинника активності особистості. Зазначимо, що вивчення особливостей мотивації в сучасних психолого-педагогічних працях вітчизняних і зарубіжних науковців відбувається у межах двох підходів. Процесуально-динамічний підхід базується на трактуванні мотивації як процесу, динамічного утворення формування мотиву (К. Абульханова-Славська, В. Вілюнас, Є. Ільїн, М. Магомедов-Емінов, С. Рубінштейн та ін.). Зокрема, С. Рубінштейн мотивацію характеризував із погляду процесу як основної форми існування психічного [12]. Представники змістовно-ієрархічного підходу під мотивацією розуміють сукупність мотивів, факторів, які зумовлюють діяльність людини, фахівця (С. Занюк, В. Ковальов, К. Мадсен, І. Маноха, К. Платонов, В. Шадріков, П. Янг та ін.). Так, колективом українських дослідників [8] мотивація розглядається як певна структура факторів (намагань, переживань, мотивів тощо), що зумовлюють форми активності особистості, спрямовані на прояви індивідуального "Я", явища зовнішнього світу, інші рівні оточуючої дійсності.

Проблема дослідження мотивів, пов'язаних із професійною діяльністю, стала предметом вивчення для О. Бондарчук, Л. Карамушки, В. Семиченко, В. Сич та ін. Обґрунтуванню змін, яких зазнає структура мотивів професійної діяльності під час професіоналізації, присвячено праці Є. Ільїна, В. Ковальова, А. Маркової, О. Плюща, В. Шадрікова, В. Ядова та ін. Не позбавлена наукової уваги і проблема вивчення педагогічної професійної мотивації. Зокрема, одним із перших це питання досліджував Ф. Гоноволін, виокремлюючи "близьку" (відсутність перспективи, вузькість професійних інтересів) і "далеку" (віддалені мотиви, перспективність праці, більша принциповість педагога) мотивації педагога [2]. Складності педагогічної діяльності як суб'єктивний стан напруги особистості педагога, а також мотиви вибору професії, вдосконалення, ступінь задоволеності педагогічною професією досліджувала Н. Кузьміна [5]. Водночас С. Сисоєва, розуміючи мотиви як стимули дії механізму педагогічної творчості, як її специфічні мотиви зараховує: необхідність реалізувати своє "Я"; бажання бути визнаним, захопленість своєю кар'єрою; прагнення досягнути найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної діяльності [14, с. 105]. Разом із тим окремі аспекти розуміння мотивації професійно-педагогічної діяльності педагога як підґрунтя для формування рівнів його професійно-педагогічної компетентності розглядаються у дослідженнях О. Агаркової, С. Демченко, В. Кудзосєвої, В. Семенової та ін. Але, незважаючи на помітну актуальність проблеми розвитку професійної мотивації в умовах реформування вітчизняної освіти, а також зростаючу кількість досліджень, присвячених визначенню особливостей формування мотивації педагогічних працівників, проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що поглиблення наукової уваги у сучасних педагогічних дослідженнях потребують питання, пов'язані з вивченням особливостей професійної мотивації викладачів закладів вищої освіти; обґрунтуванням професійної мотивації як однієї з педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти.

**Мета статті** – здійснення теоретичного аналізу професійної мотивації як педагогічної умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. Мету статті конкретизовано у таких завданнях: проаналізувати науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі дослідження професійної мотивації викладачів; охарактеризувати існуючий взаємозв'язок професійної мотивації і процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти.

Проведений аналіз наукової літератури дає змогу визначити як одну з важливих педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів формування у них професійної мотивації до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації у професійно-педагогічній діяльності в умовах підвищення кваліфікації.

Сьогодні мотивація, зокрема мотивація педагога, є однією з фундаментальних проблем для вітчизняної і зарубіжної педагогіки та психології. Її значимість для освітньої практики настільки важлива, що увага дослідників до різноманітних аспектів цієї проблеми не послаблюється протягом десятиліть.

Звертаючись до визначення самого терміна, необхідно зазначити, що поняття “мотив” (від франц. *motif*, від лат. *moveo* – рухати, штовхати) означає внутрішнє спонукання до активності, діяльності, викликане потребою людини [15]. Як спонукальна сила людської діяльності мотив являє собою втілену, унаочнену потребу; “...те об’єктивне, у чому певна потреба конкретизується в певних умовах і на що спрямовується діяльність як на те, що її спонукає” [6, с. 292]; психологічне явище, що являє собою усвідомлене спонукання до певної діяльності [10, с. 32]. У мотивах конкретизуються, втілюються потреби, які не тільки визначають мотив, а й, своєю чергою, змінюються і збагачуються спільно зі змінами і розширенням кола об’єктів, що слугують їх задоволенню і способом задоволення. Як мотиви позначаються уявлення, ідеї, почуття і переживання, інтереси, стимули – усе те, у чому знайшла своє втілення потреба [1]. Водночас мотив указує на те, з якою метою здійснюється діяльність і які цілі при цьому переслідуються.

Якщо мотив являє собою відносно стійкі прояви, атрибути особистості, то мотивація – це сукупність спонукаючих факторів, що визначають активність особистості (мотивів, стимулів, потреб, ситуативних чинників, покликаних детермінувати поведінку особистості); процес спонукання людини до вчинення тих чи інших дій; складний соціально-психологічний, інтелектуальний, емоційний і вольовий акт, який потребує аналізу й оцінки альтернатив, відбору і прийняття рішень [15].

Виходячи з того, що мотивація є складним багаторівневим регулятором життєдіяльності людини, її поведінки та діяльності, мотиваційна система особистості містить складнішу за звичайний перелік заданих мотиваційних констант будову й являє собою сферу, яка охоплює автоматично здійснювані установки, поточні актуальні прагнення, площину ідеального, яка виконує важливу для особистості функцію, надаючи сутнісну перспективу подальшому розвитку її спонукань [1; 6]. Усе це, з одного боку, дає змогу визначити мотивацію як складну, неоднорідну, багаторівневу систему стимулів, яка інкорпорує до свого складу потреби, мотиви, ідеали, інтереси, установки, прагнення, норми, цінності тощо, а з іншого – говорити про полімотивованість діяльності і поведінки особистості, а також про домінуючий мотив у цій структурі. Отже, інтенсивність актуальної мотивації буде складатися із сили мотиву та інтенсивності ситуативних детермінант мотивації.

Прийнято розрізняти три рівні мотивації поведінки людини: перший рівень мотивації, початковий, відображає базова категорія «потреби»; другий рівень мотивації людини пов’язаний з її інтересами, третій рівень мотивації характеризують цінності або ціннісні орієнтації [15]. Водночас, розуміючи мотивацію як складний механізм взаємовідношення зовнішніх і внутрішніх спонукальних факторів діяльності, мотивацію викладачів технічних закладів вищої освіти до розвитку у них професійно-педагогічної компетентності поділяємо на екстринсивну (зовнішню) та інтринсивну (внутрішню). Екстринсивна мотивація ґрунтується на об’єктивних потребах (зовнішніх відносно до змісту професійної діяльності) викладача і виникає в результаті впливу об’єктивних стимулів, які зумовлюють та регулюють його професійну активність. Таким чином, професійно-педагогічна діяльність відбувається під впливом зовнішніх стимулів, а детермінанти поведінки перебувають поза суб’єктом. До екстринсивних мотивів викладача вищої школи можна віднести: очікування заохочень та винагород за успіхи у професійно-педагогічній, науковій, методичній діяльності; можливості безкоштовного стажування; залучення до заходів, спрямованих на професійний розвиток; прагнення уникнути можливих стягнень і покарань, критики з боку колег та ін. Інтринсивно вмотивованими є тільки ті форми професійної активності, які здійснюються викладачем заради самої діяльності. При цьому для особистості має значення діяльність сама по собі як явище, тоді як аспекти спонукання знаходяться у самому суб’єкті професійно-педагогічної діяльності. Іншими словами, інтринсивна мотивація ґрунтується на духовних потребах і світоглядній позиції викладача, а не на зовнішніх заохоченнях. До інтринсивних мотивів варто віднести: усвідомлення соціальної важливості і значущості викладацької діяльності; прагнення до самореалізації, самоосвіти, самопроєктування; реалізацію власних здібностей; професійні цінності, ідеали, переконання; задоволення від процесу і результату професійно-педагогічної діяльності.

Особистість педагога являє собою не просту сукупність властивостей характеристик, а єдине цілісне утворення, логічним центром і основою якого є мотиваційна сфера, яка визначає її спрямованість [12]. У цьому контексті мотиваційна сфера педагога являє собою сукупність мотивів особистості і важливу характеристику придатності до активної педагогічної діяльності, неперервного професійного розвитку.

Варто зазначити, що природа мотивації викладача вищої школи пов’язана з професійними мотивами (С. Ковальов), пізнавальними мотивами (А. Маркова), мотивами самоствердження, підвищення самооцінки (А. Маслоу). Водночас структура професійної мотивації викладача може бути представлена мотивами “хочу” (інтерес до педагогічної професії, викладацької діяльності, бажання займатися нею), “можу” (усвідомлення власних здібностей як таких, що відповідають вимогам), “потрібно” (усвідомлення суспільної значущості професійно-педагогічної діяльності) [7, с. 304]. Зокрема, пізнавальні мотиви зумовлюють зацікавленість у змісті і процесі педагогічної діяльності, призводять до позитивних емоцій, підвищення рівня активності і продуктивності діяльності. Тому під час організації процесу, спрямованого на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів, необхідно стимулювати зростання питомої ваги пізнавальних мотивів у структурі мотивації особистості викладача. Натомість мотиви досягнення виявляються у прагненні

до поліпшення результатів професійно-педагогічної діяльності, незадоволеності здобутим, наполегливості у досягненні цілей. При цьому С. Сисоева вважає, що мотивація будь-якої діяльності передбачає два види мотивації: досягнення і запобігання невдачі. Формування мотивації досягнення авторка пов'язує з позитивним емоційним станом особистості і високою насиченістю освітнього середовища спонукальними факторами [13, с. 273–274].

У цьому контексті цікавою є позиція О. Орлова, який розглядає мотиваційну, сутнісну, цільову сфери діяльності педагога з позиції “особистісної центрації”, що визначає напрям та простір особистісного розвитку і творчості освітян [9, с. 158]. Центрацію педагога автор розуміє не тільки як професійну спрямованість, а й як зацікавленість, оберненість викладача до інших учасників освітнього процесу, служіння їхнім інтересам, передумову і результат особистісного розвитку [9, с. 159]. На думку О. Орлова, існує сім основних централій педагога: егоїстична (ґрунтується на власних потребах та інтересах); бюрократична (заснована на інтересах (інструкціях) керівництва, адміністрації); конформна (в основі мотивації – інтереси, думки колег); авторитетна (основу становлять інтереси, запити батьків тих, хто навчається); пізнавальна (заснована на інтересах, вимогах засобів навчання і виховання); альтруїстична (базується на інтересах і потребах тих, хто навчається); гуманістична (спирається на інтереси і прояви своєї сутності і сутності інших учасників освітнього процесу) [9, с. 158–159]. Спроможність педагога до якомога більшого поєднання таких централій дає змогу стверджувати про внутрішню мотивацію, високий рівень компетентності викладача.

Разом із тим як приклад визначення науковцями професійних мотивів педагогічних працівників варто навести позицію В. Кудзоевої, відповідно до якої авторкою визначаються мотиви, необхідні для викладачів-початківців, як-от: усвідомлення цінностей педагогічної діяльності; задоволеність вибраною професією; досягнення вищого рівня професійно-педагогічних умінь і навичок; вольова активність, яка розкривається у здатності долати труднощі в процесі адаптації викладачів [4, с. 65].

Варто зазначити, що підставою для формування мотиву стають ціннісні орієнтації, які також відрізняються достатньою динамічністю. Водночас вони відіграють роль чинника, що регулює мотивацію особистості викладача. Як відображення взаємозв'язку між особистістю і суспільством ціннісні орієнтації виконують функції соціалізації, самовизначення, цілепокладання і мотивування. Сукупність ціннісних орієнтацій як норм, які регламентують професійно-педагогічну діяльність викладача, відповідає цілісному характеру і проявляється як пізнавально-дієва система, що визначає відносини між усталеними поглядами на проблеми професійної освіти і професійно-педагогічною діяльністю викладача вищої школи [3].

На думку В. Ковальчук, основним у закладі вищої освіти є формування позитивної мотивації, мотивації пізнання, що є визначальним у процесі професійного саморозвитку [11, с. 13]. Ми переконані, що, розуміючи мотиви, які спонукають особистість викладача до професійної активності, можна цілеспрямовано впливати на її діяльність і поведінку, адже внутрішньо організовані процеси здійснюються за наявності спрямованості особистості викладача на розвиток його професійно-педагогічної компетентності.

Не викликає сумніву, що мотивація професійно-педагогічної діяльності викладача технічного закладу вищої освіти визначає рівень його професійно-педагогічної компетентності, а відповідно, і якість освітніх послуг, що ним надаються. При цьому мотивацію професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи можна розглядати як структуру, що вирізняється особливою складністю і містить цілу низку компонентів: професійний, пізнавальний, соціально-моральний, утилітарний. До професійного компоненту зараховуються мотиви, пов'язані безпосередньо із цінностями педагогічної професії. Пізнавальний компонент передбачає мотиви, що детермінуються пізнавальними потребами викладача. Соціально-моральний компонент складається з мотивів професійного співробітництва, міжособистісного спілкування і соціальної адаптації. Утилітарний компонент представлений мотивами особистого добробуту і комфорту [7, с. 306].

Оскільки процес розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів освіти відбувається в умовах підвищення кваліфікації, варто зазначити позицію науковців, які визначають основні мотиви підвищення кваліфікації, спрямованої на набуття умінь і навичок, необхідних для виконання професійних функцій [13]: навчання для ліквідації розриву між вимогами посади та особистісними якостями, необхідними знаннями і уміннями; навчання для підвищення загальної кваліфікації; навчання для роботи у нових напрямках розвитку організації; навчання для засвоєння нових методів та прийомів виконання трудових операцій [13, с. 206].

Як важливе джерело активності, прагнення до саморозвитку, самоствердження інтерес до процесу і результатів діяльності можна вважати дієвим мотивом професійно-педагогічної діяльності, активізація якого здатна забезпечити ефективність розвитку особистісно-мотиваційного компоненту професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

**Висновки.** Здійснений теоретичний аналіз професійної мотивації як педагогічної умови розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти дає можливість стверджувати: важливою проблемою розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти є відбір педагогічних умов, які забезпечують оптимальні параметри діяльності у процесуальному, ресурсному і результативному аспектах; однією з педагогічних умов означеного розвитку є формування професійної мотивації до самоосвіти, саморозвитку і самореалізації у професійно-педагогічній діяльності в умовах підвищення кваліфікації; професійну мотивацію можна розглядати як структуру, що містить низку компонентів (професійний, пізнавальний, соціально-моральний, утилітарний).

Перспектива подальших досліджень полягає в обґрунтуванні всього комплексу педагогічних умов, забезпечення яких сприяє розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти.

**Використана література:**

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 212 с.
2. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. Москва : Просвещение, 1965. 260 с.
3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. Москва : Академия, 2002. 208 с.
4. Кудзоева В. И. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателей средних специальных учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2006. 164 с.
5. Кузьмина Н. В., Гинецинский В. И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя. *Советская педагогика*. 1982. № 3. С. 63–66.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
7. Никулина И. В. Мотивация профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы. *Вестник СамГУ*. 2008. № 7(66). С. 303–311.
8. Основы психологии : учебник / заг. ред. О. В. Киричук, В. А. Роменец ; 6-е вид., стер. Київ : Либідь, 2006. 632 с.
9. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека : Парадигмы, проекции, практики. Москва : Академия, 2002. 272 с.
10. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1986. 256 с.
11. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 59 с.
13. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 324 с.
14. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости : учебник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
15. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. Т. 2: М-П. / под ред. С. Я. Батышева. Москва : Рос. акад. образования, 1999. 440 с.

**References:**

1. Bozhovich, L. I. (1995). *Izbrannyye trudy. Problemy formirovaniia lichnosti* [Selected psychological works. Problems of personality formation]. D.I. Felshtein (Ed.). Moscow: Mezhdunarodniiia pedagogicheskaiia akademiia – International pedagogical academy [in Russian].
2. Gonobolin, F. N. (1965). *Kniga ob uchitele* [A book about a teacher]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
3. Isaev, I. F. (2002). *Professionalno-pedagogicheskaiia kultura prepodavatelii* [Professional-pedagogical culture of lecturer]. Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademiia» [in Russian].
4. Kudzoeva, V. S. (2006). *Formirovanie professionalno-pedagogicheskoi kompetentnosti prepodavatelei srednikh spetsialnykh uchbynykh zavedenii* [Formation of the professional-pedagogical competence of teachers of secondary specialized educational institutions]. *Kandidate's thesis*. Volgograd [in Russian].
5. Kuzmina N. V. & Ginetsinskii V.I. (1982). *Aktualnye problem profesiino-pedahohichnoi podgotovki uchitelya* [Actual problems of teacher professional-pedagogical training]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 3, 63-66 [in Russian].
6. Leontiev, A. N. (1975). *Deiatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat [in Russian].
7. Nikulina, I. V. (2008). *Motivatsiia professionalno-pedagogicheskoi deiatelnosti prepodavatelii vysshei shkoly* [Motivation of the professional-pedagogical activity of a higher school teacher]. *Vestnik SamGU – Samara State University Bulletin*. Nr. 7 (66). Pp. 303-311 [in Russian].
8. Kyrychuk, O. V. (ed.) (2006). *Osnovy psikhologii* [Basics of psychology]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
9. Orlov, A. B. (2002). *Psikhologiiia lichnosti i sushchnosti cheloveka: Paradigmy, proektsii, praktiki* [Psychology of personality and human: Paradigms, projections, practices]. Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademiia» [in Russian].
10. Platonov, K. K. (1986). *Strukturra i razvitie lichnosti* [Structure and development of personality]. Moscow: Nauka [in Russian].
11. Kovalchuk, V. A. (ed.) (2011). *Profesiinyi samorozbytok maibutnoho fahivtsia: monohrafiia* [Professional self-development of the future specialist: monograph]. Publishing of Zhytomyr Ivan Franko State University [in Ukrainian].
12. Rubinshtein, S. L. (1999). *Osnovy obshchei psikhologii* [Foundations of general psychology]. St. Petersburg: Piter [in Russian].
13. Sysoeva, S. O. (2008). *Osvita i osobystist v umovakh postindustrialnoho svitu* [Educational and personality in the postindustrial world]. Khmelnytsky: KhHPA [in Ukrainian].
14. Sysoeva, S. O. (2006). *Osnovy pedahohichnoi tvorchosti* [Basics of pedagogical creativity]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
15. Batshev, S. Ja. (ed.) (1999). *Entsiklopediia professionalnogo obrazovaniia. Tom 2.* [Encyclopedia of vocational education. Volume 2.]. Moscow: Rossiiskaia akademiia obrazovaniia – Russian Academy of Education [in Russian].

**Horokhivska T. M. Professional motivation as a pedagogical condition for developing professional-pedagogical competency in lecturers from technical universities**

The article theoretically analyzes professional motivation as a pedagogical condition for developing professional-pedagogical competency in lecturers from technical universities. It describes the features of understanding differences between such concepts as “motive” and “motivation”. It considers the psycho-pedagogical literature on the problem of personal motivation. It finds that both Ukrainian and foreign researchers study motivation based on content-hierarchical (a set of motives stimulating a person's behaviour) and processual-dynamic (a dynamic process; a mechanism for forming a motive) approaches and presents some relevant examples. Also, the article determines intrinsic (internal) and extrinsic (external) motivating factors (classes of motives) in professional activity. It indicates that motives are formed on the ground of sufficiently dynamic values-based orientations. It justifies the features of values-based orientations of lecturers from technical universities. Besides, the article shows that the motivation behind professional-pedagogical activity of lecturers from technical universities determines the levels of their professional-pedagogical competency and, as a result, the quality of educational services they provide. Importantly,

*the article highlights that the motivation behind professional-pedagogical activity of lecturers from technical universities should be considered as a structure of certain complex components (professional, cognitive, social, moral, utilitarian). It characterizes the existing links between professional motivation and the process of developing professional-pedagogical competency in lecturers from technical universities. Finally, the article concludes that the effective motive for professional-pedagogical activity can be viewed as an important source of activity, a striving for self-development and self-realization, an interest in the process and results of activities. In turn, the activation of this motive can ensure the effective development of the personal and motivational component in professional-pedagogical competency of lecturers from technical universities.*

**Key words:** professional-pedagogical competency, motive, motivation, values-based orientations, self-realization, lecturer, technical university, advanced training.

УДК 371.134:796.015

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.05>

Гращенко Ж. В., Шутєєв В. В., Ленська О. В.

### ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Розглянуто зміст професійної компетентності здобувачів вищої освіти ступеня “бакалавр”. Проаналізовано та визначено поняття “компетентність”, “професійна компетентність”. Виділено групи компетентностей у підготовці фахівців педагогічного профілю, зокрема майбутніх бакалаврів із фізичної культури і спорту. Розглянуто та з’ясовано зміст професійної компетентності бакалаврів із фізичної культури та спорту.

У педагогічній літературі виділяють методичний, дослідницький, управлінський, інформаційний, комунікативний і освітній компоненти професійної компетентності, виділяють три рівні компетентності: загальна компетентність, компетентність відносно предмета (у певній галузі знань) і компетентність у конкретній галузі. Незважаючи на велику розмаїтість трактувань поняття “професійна компетентність”, загально визначеними є такі її сутнісні характеристики: ефективне використання індивідуальних здібностей, що дає змогу плідно здійснювати професійну діяльність; володіння професійними знаннями, вміннями й навичками; гнучкість під час вирішення професійних проблем, здатність до співробітництва з колегами; інтегроване сполучення знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання професійних функцій.

Галузь професійної діяльності бакалаврів спеціальності 017 “Фізична культура і спорт” складається з олімпійської освіти, фізичної культури, спорту, рухової рекреації й реабілітації, пропаганди здорового стилю життя, сфери послуг, туризму, сфери управління тощо.

Завдяки внесеним фахівцями пропозиціям та уточненням у стандарт вищої освіти конкретизовано зміст та перелік компетентностей, які мають сформуватися у здобувача. Серед переліку компетентностей такі: інтегральна компетентність, загальні компетентності та спеціальні (фахові, предметні) компетентності.

Визначення змісту професійної компетентності майбутнього бакалавра фізичної культури і спорту дає змогу зробити процес її формування науково обґрунтованим, організованим і керованим, що сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців відповідної галузі.

**Ключові слова:** професійна компетентність, компетенція, бакалавр із фізичної культури і спорту.

За останні роки у Державному стандарті вищої освіти відбулися певні перетворення, зокрема і щодо визначення переліку компетентностей, які мають сформуватися у здобувача під час навчання за визначеними закладом вищої освіти освітніми програмами. У наукових дослідженнях ми знайшли різні позиції науковців щодо висвітлення проблеми формування компетентностей у майбутніх фахівців, зокрема спеціальності фізичної культури та спорту.

Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту сформулювали О. Ажиппо, П. Джуринський, Є. Захаріна, Р. Карпюк, А. Конох, В. Коробейнік, Є. Приступа, А. Сватєєв, Л. Сущенко, О. Тимошенко, Б. Шиян та ін. Проблему формування особистості студентів факультетів фізичного виховання та тренерів досліджували М. Волков, Н. Волянчук, Ю. Железняк, А. Корх, Л. Макаренко, В. Симонов, В. Топчіян, А. Цьось та ін.

До того ж окремі науковці здійснили низку дослідних розвідок у напрямі формування професійної компетентності педагогів-тренерів із різних видів спорту: легкої атлетики (М. Куліков), спортивної аеробіки (Н. Гущина, Т. Лисицька), боксу (П. Лужин, С. Топоров), плавання (Ж. Бережна), східних одноборств (І. Кузнєцова) та ін. [3; 4].

Аналіз наукових праць засвідчує відсутність єдиного розуміння понять “компетентність”, “професійна компетентність”, її змісту та структури тощо, що становить відповідну проблему і породжує суперечності між фахівцями, які мають розробляти освітні програми для здобувачів вищої освіти. Гаранті освітньо-професійних програм мають забезпечувати майбутнім бакалаврам розуміння основного фокусу освітньої програми, відповідних результатів навчання та компетентностей, які мають сформуватися під час здобуття вищої освіти. Розв’язання суперечностей дасть змогу розв’язати певні аспекти цієї проблеми.

**Мета статті** – розглянути поняття “компетентність”, “професійна компетентність”; проаналізувати перелік компетентностей майбутнього бакалавра з фізичної культури і спорту, їх зміст на підставі аналізу попередніх досліджень та Стандарту вищої освіти.

Окрім ключових компетентностей, що проявляються, насамперед, у тому, як людина сприймає й оцінює світ за межами своєї професії, виділяють низку інших груп компетенцій, що мають уже безпосереднє відношення до певної професійної діяльності.

Супутні компетенції є додатковими й індивідуальними для кожного працівника – це потенціал особистості, минулий досвід людини, що дає змогу йому бути успішним у професійній діяльності.

О. Хуторський виділяє три рівні освітніх компетенцій відповідно до змісту освіти:

- ключові – відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти;
- загальнопредметні – відносяться до певного кола навчальних предметів і освітніх сфер;
- предметні – часткові відносно двох попередніх рівнів компетенції, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів [7].

Слід відзначити, що, незважаючи на значну кількість досліджень, єдине визначення поняття “компетентність” і “професійна компетентність” було до останнього часу відсутнє. Залежно від їх суб’єктивного трактування різні вчені називають ті або інші компоненти професійної компетентності. Так, Н. Кузьміна виділяє у структурі педагогічної компетентності спеціальну, психолого-педагогічну, диференційно-психологічну, методичну групи й рефлексію педагогічної діяльності. А. Маркова у цьому аспекті виділяє спеціальний (володіння професійною діяльністю на високому рівні, здатність проектувати свій професійний розвиток), соціальний (володіння колективною професійною діяльністю й прийомами професійного спілкування, сформованість соціальної відповідальності за результати своєї діяльності), особистісний (володіння досвідом особистісної саморегуляції, прийомами самовираження, саморозвитку, здатність протистояти професійним деформаціям особистості) й індивідуальний (володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності, творчого потенціалу, готовності до професійного зростання) складники [5].

Також у педагогічній літературі виділяють методичний, дослідницький, управлінський, інформаційний, комунікативний і освітній компоненти професійної компетентності. Х. Бауман виділяє три рівні компетентності: загальну компетентність, компетентність відносно предмета (у певній галузі знань) і компетентність у конкретній галузі [1].

На основі аналізу досліджень структурних елементів професійної компетентності педагога (розкриті в дослідженнях С. Вершловського, Ю. Варданяна, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, Т.Каплуновича, К. Левітана, В. Сластьоніна, Р. Шерайзіної) В. Введенський виділяє компоненти ключових (базових) компетентностей (компетенцій) для педагога, це: 1) комунікативні компетенції: орієнтування в соціальних ситуаціях, визначення особистісних особливостей і емоційного стану інших людей, вибір адекватних способів спілкування з ними й реалізація цих способів у процесі взаємодії, розподіл і концентрація уваги, звернення уваги до себе, встановлення психологічного контакту, культура мови; 2) інформаційні компетенції: обсяг знань і здатність до їх придбання за такими напрямками: про себе, про студентів (учнів) та їхніх батьків, про досвід роботи інших педагогів у науково-методичній площині, а також загальноосвітні; 3) регулятивні компетенції: цілепокладання, планування, мобілізація й стійка активність у досягненні результатів, оцінка результатів діяльності, рефлексія; 4) інтелектуально-педагогічна компетентність: комплекс інтелектуально-логічної й інтелектуально-евристичної педагогічної компетентності (за В. Андреевим), а саме: аналіз і синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення й конкретизація (інтелектуально-логічні); генерування ідей, аналогія, фантазія, подолання інертності мислення, критичність мислення (інтелектуально-евристичні); 5) операційна компетентність: набір дій, необхідних педагогу для здійснення професійної діяльності (тобто, по суті, педагогічні вміння): прогностичні, проєктивні, методичні, організаторські, педагогічної імпровізації, експертні дії [2].

Виходячи зі змісту зазначених груп, автор описує професійну компетентність як категорію, близьку (практично синонімічну) категоріям професійних здібностей і професійних умінь.

Незважаючи на велику розмаїтість трактувань поняття «професійна компетентність», загальнознавчими є такі її сутнісні характеристики:

- 1) ефективне використання індивідуальних здібностей, що дає змогу плідно здійснювати професійну діяльність;
- 2) володіння професійними знаннями, вміннями й навичками; гнучкість під час вирішення професійних проблем; здатність до співробітництва з колегами;
- 3) інтегроване сполучення знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання професійних функцій.

У Методичних рекомендаціях за Наказом Міністерства освіти і науки України від 30.04.2020 щодо розроблення стандартів вищої освіти компетентність розглядається як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [6].

Спираючись на вищевикладені погляди про зміст професійної компетентності, у структурі професійної компетентності фахівця з фізичної культури й спорту науковці виділяють три групи компетентностей, кожна з яких передбачає оволодіння майбутніми фахівцями певними компетенціями:



– загальнопрофесійна (загальнонаукові й дослідницькі компетенції), що відповідає рівню фахівця з університетською освітою; професійно орієнтована на всі основні групи напрямів підготовки й пов'язана з розв'язанням пізнавальних завдань, пошуком нестандартних рішень; визначає фундаментальність освіти;

– загальногалузева (освітні й фізкультурно-спортивні компетенції), що відноситься до підготовки фахівців із фізичної культури й спорту, що інтегрує освітню (психолого-педагогічну) і фізкультурно-спортивну науково-практичні сфери; включає орієнтацію в загальних теоретичних, соціально-економічних і організаційно-управлінських питаннях сфери фізичної культури й спорту й освітньої галузі, планування та організацію роботи колективу, ресурсне забезпечення діяльності, системи менеджменту якості праці і т. д.; забезпечує поліпрофесіоналізм, готовність до розв'язання загальнопрофесійних завдань (тієї їх сукупності, що повинен уміти вирішувати фахівець із вищою освітою у сфері фізичної культури й спорту) і створює базу для спеціалізації;

– спеціальна (педагогічна, управлінська, рекреаційна компетенції), яка стосується виконання професійних функцій: а) учителя фізичної культури і тренера; б) керівника фізкультурно-спортивної організації, співробітника органів управління фізичною культурою й спортом; в) методиста (інструктора) з фізичної культури, організатора в спорткомітеті, муніципалітеті, на підприємствах і в організаціях, у суспільних фізкультурно-спортивних, молодіжних та інших організаціях, у культосвітніх установах і т. д.; г) методиста (інструктора) з лікувальної фізичної культури, що виконує функції реабілітації спортсменів [3].

Аналіз досліджень із питань формування професійної компетентності тренерів із видів спорту дав змогу дійти висновку, що у її структурі науковці також виділяють орієнтаційну, розвиваючу, мобілізуючу та інформаційну компетенції, проте у дослідженнях йдеться про майбутніх бакалаврів із фізичної культури і спорту.

Теоретичний зміст предметної сфери освітньо-професійних програм бакалаврів спеціальності 017 “Фізична культура і спорт” включає: знання із соціально-гуманітарних дисциплін, фундаментальних та дисциплін професійної підготовки в обсязі, необхідному для вирішення професійно-приклад-

Таблиця 1

**Перелік компетентностей для здобувачів вищої освіти першого  
(бакалаврського) рівня спеціальності 017 “Фізична культура і спорт”**

<b>Інтегральна компетентність</b>	Здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері фізичної культури і спорту або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів наук із фізичного виховання і спорту та характеризується комплексністю та невизначеністю умов.
<b>Загальні компетентності</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Здатність учитися та оволодівати сучасними знаннями.</li> <li>2. Здатність реалізовувати свої права й обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини та громадянина в Україні.</li> <li>3. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної сфери, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій.</li> <li>4. Здатність працювати в команді.</li> <li>5. Здатність планувати та управляти часом.</li> <li>6. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.</li> <li>7. Здатність спілкуватися іноземною мовою.</li> <li>8. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.</li> <li>9. Навички міжособистісної взаємодії.</li> <li>10. Здатність бути критичним і самокритичним.</li> <li>11. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів).</li> <li>12. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.</li> </ol>
<b>Спеціальні (фахові, предметні) компетентності</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Здатність забезпечувати формування фізичної культури особистості.</li> <li>2. Здатність проводити тренування та супроводження участі спортсменів у змаганнях.</li> <li>3. Здатність до організації оздоровчо-рекреаційної рухової активності різних груп населення.</li> <li>4. Здатність визначати заходи з фізкультурно-спортивної реабілітації та форми адаптивного спорту для осіб, що їх потребують.</li> <li>5. Здатність зміцнювати здоров'я людини шляхом використання рухової активності, раціонального харчування та інших чинників здорового способу життя.</li> <li>6. Здатність до розуміння ретроспективи формування сфери фізичної культури і спорту.</li> <li>7. Здатність застосовувати знання про будову та функціонування організму людини.</li> <li>8. Здатність проводити біомеханічний аналіз рухових дій людини.</li> <li>9. Здатність надавати долікарську допомогу під час виникнення невідкладних станів.</li> <li>10. Здатність здійснювати навчання, виховання та соціалізацію людини у сфері фізичної культури і спорту, застосовуючи різні педагогічні методи та прийоми.</li> <li>11. Здатність аналізувати прояви психіки людини під час занять фізичною культурою і спортом.</li> <li>12. Здатність використовувати спортивні споруди, спеціальне обладнання та інвентар.</li> <li>13. Здатність застосовувати сучасні технології управління суб'єктами сфери фізичної культури і спорту.</li> <li>14. Здатність до безперервного професійного розвитку.</li> </ol>

них та науково-дослідницьких завдань; знання законодавчих актів і нормативних документів; знання комунікацій у професійній сфері, знання основ ділового спілкування, основ ділової іноземної мови, навички навчання, виховання та соціалізації особистості.

Подолання суперечностей та розбіжностей наукових здобутків щодо визначення змісту професійної компетентності майбутніх бакалаврів із фізичної культури і спорту можливо лише за дотримання стандартів вищої освіти.

Серед компетентностей, які зазначені у Стандарті вищої освіти України для бакалаврів галузі знань 01 "Освіта/Педагогіка" спеціальності 017 "Фізична культура і спорт", такі: інтегральна компетентність, загальні компетентності та спеціальні (фахові, предметні) компетентності. Стандарт затверджено та введено в дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 № 567. Перелік та зміст компетентностей представлено у табл. 1 [8].

**Висновки.** Стандарт вищої освіти України для бакалаврів галузі знань 01 "Освіта/Педагогіка" спеціальності 017 "Фізична культура і спорт" затверджено та введено в дію Наказом № 567 Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019. Отже, визначення змісту професійної компетентності майбутнього бакалавра фізичної культури і спорту дасть змогу зробити процес її формування науково обґрунтованим, організованим і керованим, що сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців відповідної галузі. Стандарт вищої освіти в подальшому дасть змогу закладам вищої освіти уникнути розбіжностей під час розроблення та вдосконалення освітніх програм, оцінювання результатів навчання за відповідними спеціальностями.

#### Використана література:

1. Бауман Х. Система высшего образования в Эстонии. *Alma mater*. 2004. № 1. С. 33–36.
2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
3. Бережна Ж. В. Особливості професійної компетентності майбутнього тренера. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2010. Вип. 6. С. 46–51.
4. Кузнецова І. Ю. Компоненти готовності майбутнього тренера зі східних одноклассів до професійної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 23. Т. 2. С. 139–143.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 286 с.
6. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.17 № 600 (у редакції Наказу Міністерства освіти і науки України від 30.04.2020 № 584. Київ, 2020. 55 с.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
8. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, галузь знань 01 "Освіта/Педагогіка", спеціальність 017 "Фізична культура і спорт". Київ, 2019. 12 с.

#### References:

1. Bauman H. (2004), Sistema vyisshego obrazovaniya v Estonii. [Estonian higher education system]. *Alma mater*. № 1. Pp. 33-36 [in Russian]
2. Vvedenskiy V. N. (2003), Modelirovanie professionalnoy kompetentnosti pedagoga. [Modeling the professional competence of a teacher]. *Pedagogika*. № 10. pp. 51-55. [in Russian]
3. Berezhna Zh. V. (2010), Osoblyvosti profesiinoi kompetentnosti maibutnoho trenera. [Features of the professional competence of the future coach]. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. prats. Zaporizhzhia: vyd-vo Klasychnoho pryvatnoho universytetu*. Vyp. 6. Pp.46-51. [in Ukrainian]
4. Kuznetsova I. Yu. (2019) "Komponenty hotovnosti maibutnoho trenera zi skhidnykh odnoborstv do profesiinoi diialnosti" [Components of the readiness of a future martial arts coach for professional activities]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuz. zb. nauk. pr. molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Drohobych: Vydavnychiy dim «Helvetyka»*. Vyp. 23. T. 2. Pp. 139-143. [in Ukrainian]
5. Markova A. K. (1996) *Psikhologiya professionalizma*. [Psychology of professionalism]. M.: Mezhdunarodnyi gumanitarnyi fond «Znaniye». 286 p. [in Russian]
6. *Metodychni rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity*. [Methodical recommendations for the development of standards of higher education]. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 01.06. 017 № 600 (u redaktsii nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 30.04.2020 r. № 584*. Kyiv. 2020 r. 55 p. [in Ukrainian]
7. Khutorskoi A. V. (2003) *Kliuchevye kompetentcii kak komponent lichnostno-orientirovannoi paradigmy obrazovaniia*. [Key competencies as a component of a student-centered education paradigm]. *Narodnoe obrazovanie*. № 2. Pp. 58-64. [in Russian]
8. *Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskiy) riven vyshchoi osvity, haluz znan 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist 017 Fizychna kultura i sport*. [Standard of higher education in Ukraine: the first (bachelor's) level of higher education branch of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 017 Physical culture and sports]. Kyiv. 2019 r. 12 s. [in Ukrainian]

#### **Grashchenkova Zh. V., Shutieiev V. V., Lenska O. V. The professional competence contents of future bachelors of physical culture and sports**

The article was considered the professional competence content of postgraduate students for Bachelor's degree of Physical Culture and Sports. The concepts "competence", "professional competence" are analyzed and defined. The groups of competencies in the training of pedagogical specialists particular of future bachelors of physical culture and sports have identified. The structure and content of bachelor's professional competence in physical culture and sports are considered and clarified.

The methodological, research, management, information, communication and educational components of professional competence are made a point in the pedagogical literature, there are three levels of competence: general competence, competence in the subject (in a particular field of knowledge) and competence in a particular field. Despite of the considerable variety

*of interpretations for the concept "professional competence" the following essential characteristics are generally recognized: effective usage of individual abilities which allows to carry out professional activity; to get know professional knowledge, skills and abilities; to be flexibility in solving professional problems, ability to cooperate with colleagues; integrated combination of knowledge, abilities and attitudes for optimal performing professional functions.*

*The field of professional activity for Bachelor's specialty 017 Physical culture and sports consists of Olympic education, physical culture, sports, motor recreation and rehabilitation, promotion of a healthy lifestyle, services, tourism management, etc.*

*Due to the proposals and clarifications were made by experts to the Standard of Higher Education for the first (bachelor's) level, the content and list of competencies must be formed for the applicant were specified. Among the list of competencies there are: integrated competence, general competences and special (professional, subject) competences.*

*The defined content of professional competence for the future bachelor of physical culture and sports are allowed to make the process of formation as scientifically grounded, organized and managed it will help to improve the quality of specialists' training in an appropriate field.*

**Key words:** professional competence, competence, Bachelor's degree in physical culture and sports.

УДК 567.78

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.06>

Губіна С. І., Степанчук Ю. С.

## СТАН ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено дослідженню культури забезпечення якості і прозорості вищої освіти. Автори досліджують генезу проблеми і європейський досвід у її вивченні і розробленні. Розглянуто європейські стандарти і рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти. Обґрунтовано ключову відповідальність закладів вищої освіти за внутрішнє забезпечення якості вищої освіти.*

*Статтю присвячено вивченню стану і проблем здійснення управління якістю освіти та освітньої діяльності в Україні. На підставі результатів опитування показано реальну картину з управління якістю освіти та освітньої діяльності, що дає можливість визначити проблеми та окреслити необхідні шляхи їх вирішення.*

*Першим принципом менеджменту якості, покладеним в основу стандартів, є орієнтація на споживача. До споживачів діяльності закладу вищої освіти відносять як зовнішніх (роботодавці, держава і суспільство у цілому), так і внутрішніх (студенти, викладачі, керівництво ЗВО). Визначення ступеня задоволеності внутрішніх споживачів є одним із головних завдань менеджменту якості. Така оцінка необхідна для коригування дій в освітніх процесах ЗВО та внесення змін до управління організацією, освітніх програм і технологій навчання. Інформація про існуючі потреби та очікування споживачів ВДПУ отримана за допомогою їх анкетування через певні проміжки часу або після закінчення вивчення окремих дисциплін.*

*Анкетування як один із механізмів моніторингу являє собою досить непростий процес. Це пов'язано з тим, що в анкетуванні визначальну роль відіграє людський фактор. Тобто «датчиком» під час проведення вимірювань виступає людина, а часто її оцінюється теж людина. Саме у цьому разі необхідно дуже ретельно та обережно підходити до оцінки отриманих результатів.*

*У статті представлено аналіз результатів опитування студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Центром внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що функціонує у закладі.*

**Ключові слова:** моніторинг, ЗВО, якість освіти, анкетування, результати опитування, студенти, освітні програми, освітні послуги.

Швидкий розвиток світового суспільства викликав широкий інтерес до сучасного знання і гострої необхідності в доступі до вищої освіти, що, своєю чергою, загострило проблему підвищення вимог до якості сучасних знань і системи освіти. Саме якість вищої освіти лежить в основі конкурентоспроможності європейської освіти.

Актуальність проблеми забезпечення якості і прозорості у вищій освіті підтверджується інтенсивною увагою вчених-педагогів як у Європі, так і в Україні. Це підтверджують численні європейські проекти, зокрема проєкт "Національна гарантія якості і взаємна довіра у сфері вищої освіти в Україні (TRUST)" [4]. До завдань проєкту входить розроблення єдиної прозорої системи забезпечення якості української вищої освіти, яка відповідає загальноєвропейській академічній культурі і сприяє як процесу національної реформи вищої освіти, так і інтеграції України в європейський освітній простір.

У працях вітчизняних дослідників О. Тихомирової, Е. Капітонова, Г. Зінченко, А. Зубкової, Л. Сємова, М. Шаповал розглянуто такий складник організаційної культури, як культура якості, її вплив на систему освіти загалом та на професіоналізм педагогів зокрема.

Зарубіжні науковці Л. Харвеу та Б. Стенсакер, Й. Ланарес, У. Ехлерс, П. Уеллс та Д. Флореа не тільки формулюють концепцію культури якості, а й розкривають питання формування культури процесу забезпечення якості освіти.

Л. Харвеу, Б. Стенсакер сформували базову теоретичну основу для розуміння концепції культури якості. Вони визначили різні підходи до розуміння культури якості та показали зв'язок між якістю і культурою. На думку дослідників, домінуюча проблема в питанні якості культури, а саме її сучасна інтерпретація, розглядається як відповідь на виклики [7, с. 440].

При цьому варто зазначити, що всі ці та інші публікації стали своєрідним науковим відгуком-рефлексією на конкретний міжнародний проєкт “Культура якості” (Quality culture), організований, проведений і проаналізований Європейською асоціацією університетів (ЕАУ) з 2002 по 2006 р. Серед цілей цього проєкту було підвищення конкурентоспроможності європейської освіти завдяки забезпеченню її якості через усвідомлення необхідності розвивати культуру і поширювати найкращий досвід у цій галузі, сприяти підвищенню якісного рівня і конструктивно допомогти університетам наблизитися до зовнішніх процедур забезпечення якості і тим самим зміцнювати привабливість європейських університетів [6].

Кожна культура якості заснована на двох чітких елементах: по-перше, на сукупності загальних цінностей, переконань, очікувань і зобов'язань за якістю (психологічний аспект розуміння, гнучкість, участь, очікування і емоції); по-друге, на структурному або управлінському елементі (елементі управління) з чітко визначеними процесами, які поліпшують якість і координують зусилля (по відношенню до завдань, стандартів і обов'язків певних людей, відділів та служб) [6, с. 10].

У вітчизняній літературі предметом культури якості займалася дослідна група, очолювана Т. Добком, у рамках національного проєкту ДОВІРА/TRUST. У посібниках “Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту” [3], “Від контролю до культури якості” [1] автори дали визначення цього явища і своє детальне аргументоване бачення його параметрів для українських вишів.

Питання формування нової культури для підвищення якості вищої освіти відповідно до принципів об'єктивності та прозорості, довіри, партнерства і колегіальної відповідальності в національному просторі вищої освіти України розглядається також у колективному вітчизняному новітньому інформаційно-аналітичному огляді розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні за редакцією С. Калашнікової та В. Лугового [5].

Нині в Україні створюється національна модель управління якістю освіти, що ґрунтується на найкращих світових практиках та відповідає вимогам Міжнародної організації зі стандартизації (ISO). Із кожним роком зростає необхідність розвивати культуру якості освіти для всіх, хто залучений в освітній процес, удосконалювати систему внутрішнього забезпечення якості у вищій освіті, постійно поліпшувати якість та проводити процедури зовнішнього незалежного оцінювання якості міжнародними акредитаційними агентствами, що є запорукою підвищення конкурентоспроможності освітнього закладу.

**Мета статті** – аналіз забезпечення культури якості вищої освіти на основі онлайн-опитування студентів ОП “Фізична культура і спорт” Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського прагне розвивати сучасну й якісну освіту. Культура якості освіти університету базується на європейських стандартах і рекомендаціях для внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, рекомендаціях експертів міжнародних акредитаційних агентств. В університеті сформовано Центр внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, який у своїй діяльності керується законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Положенням про внутрішню систему забезпечення якості освіти у ВДПУ. Також у своїй роботі Центр орієнтується на сучасні тенденції змін в освіті, студентоцентрованість навчання, створення індивідуальної освітньої траєкторії, переймає досвід інших ЗВО, в яких такі центри створено раніше.

Мета Центру полягає у реалізації стратегії і політики із внутрішнього забезпечення якості, встановлення відповідності рівня якості освітніх послуг вимогам державних, європейських і міжнародних освітніх стандартів, стейкхолдерів (держави, суспільства, ринку праці, учасників освітнього процесу).

У 2019 р. Центром проводилося анонімне онлайн-опитування студентів, які навчаються за освітньою програмою першого рівня ступеня вищої освіти бакалавра “Фізична культура і спорт”. У дослідженні брали участь 56 здобувачів вищої освіти денної форми навчання. Анкета складалася з трьох блоків запитань: закритих, відкритих та оцінювання, які відповідають усім вимогам педагогічних вимірювань [2].

Деякі закриті запитання анкети та відповіді студентів представлено у табл. 1.

У відкритих запитаннях анкети студентам надавалася можливість запропонувати дисципліни, якими, на їхню думку, слід доповнити загальний блок. Вони запропонували такі дисципліни, як гімнастика, теорія і методика американського спорту, сучасні фітнес-технології. Професійний блок опитані бажають доповнити легкою атлетикою та футболом.

Респонденти назвали дисципліни, вивчення яких передбачало занадто великий обсяг самостійної роботи, це: анатомія, ІФК, право, рухливі ігри, ТМФВ.

Для підвищення якості підготовки за освітньою програмою респонденти запропонували збільшити кількість практичних занять, тренувань та спілкування зі студентами, залишити більше часу на відпочинок. Також вони зазначили, що варто було б задавати менше самостійної роботи, краще їх зацікавити, більше часу приділяти деяким дисциплінам та практиці, реформувати систему оцінювання, справедливо оцінювати знання студентів, а не їх особистість, більше уваги звернути на вивчення іноземної мови, деякі дисципліни розділяти на два семестри.

Оцінюючи за п'ятибальною шкалою певні твердження, студенти орієнтувалися на таку градацію: зовсім не задоволений – 1, повністю задоволений – 5. Результати оцінювання подано в табл. 2.

На питання: «Чи мають Ваші викладачі необхідний рівень професіоналізму?» відповіді були такими: так, усі мають – 60 %, більшість викладачів має – 38,2 %, більшість викладачів не має належного рівня

Таблиця 1

## Відповіді студентів на закриті запитання анкети

№	Закриті питання анонімної анкети	К-сть студ.	Так, %	Ні, %	Інше, %
1.	Чи ознайомились Ви з освітньою програмою на сайті ВДПУ чи інших ресурсах?	56	96,4	3,6	-
2.	Чи залучали Вас особисто чи органи студентського самоврядування до процесу перегляду освітньої програми та інших процедур забезпечення її якості як партнерів?	56	51,8	48,2	-
3.	Чи сформована культура якості вищої освіти у ВДПУ?	56	98,2	1,8	-
4.	Чи забезпечено Вам можливість формування індивідуальної освітньої траєкторії, зокрема через індивідуальний вибір навчальних дисциплін?	56	94,6	5,4	-
5.	Чи відповідає фактичне навантаження досягненню цілей та програмних результатів навчання?	56	94,6	3,6	1,8
6.	Чи достатній, на Вашу думку, зміст (набір дисциплін) освітньої програми (ОП) для успішної роботи за фахом?	56	94,6	3,6	1,8
7.	Чи дотримується, на Вашу думку, логіка викладання дисциплін ОП Вашої спеціальності?	56	87,5	10,7	1,8
8.	Чи співпали Ваші очікування щодо ОП Вашої спеціальності з її реальним змістом?	56	87,3	7,3	5,4
9.	Освітнє середовище у ВДПУ дає можливість задовольнити Ваші потреби та інтереси?	56	92,9	7,1	-
10.	Укажіть, чи вживає університет конкретних заходів, щоб з'ясувати, яким є реальний обсяг навантаження студентів, чи вистачає їм часу на самостійну роботу?	56	85,7	14,3	-
11.	ВДПУ залучає до проведення аудиторних занять професіоналів-практиків, експертів галузі, представників роботодавців?	56	83,9	16,1	-
12.	На лекційних заняттях викладачами практикуються проблемні питання, дискусії, відповіді на запитання студентів?	56	90,9	9,1	-
13.	На практичних, семінарських та лабораторних заняттях викладачі аналізують сильні та слабкі сторони виступів студентів, виконання контрольних робіт та індивідуальних завдань?	56	92,9	7,1	-
14.	Правила проведення контрольних заходів чіткі й зрозумілі та є доступними для всіх учасників освітнього процесу?	55	85,5	12,7	1,8
15.	Правила проведення контрольних заходів послідовно дотримуються під час реалізації освітньої програми?	56	85,2	11,1	3,7

Таблиця 2

## Результати оцінювання студентами за п'ятибальною шкалою, %

№	Питання анкети для оцінювання	1	2	3	4	5
1.	Наскільки Ви задоволені організацією освітнього процесу (розклад занять) у ВДПУ?	1,8	1,8	8,9	42,9	44,6
2.	Наскільки Ви задоволені якістю навчально-методичного забезпечення (забезпечення навчальною літературою) у ВДПУ?	0	3,6	8,9	33,9	53,6
3.	Наскільки Ви задоволені інноваційністю методів викладання у ВДПУ?	0	7,1	12,5	33,9	46,4
4.	Наскільки Ви задоволені доступом до Інтернету у ВДПУ?	8,9	14,3	26,8	30,4	19,6
5.	Наскільки Ви задоволені можливостями працювати на комп'ютерах у ВДПУ?	1,8	10,7	21,4	33,9	32,1
6.	Наскільки Ви задоволені матеріально-технічною базою (стан навчальних аудиторій та обладнання) у ВДПУ?	0	8,9	21,4	25	44,6
7.	Наскільки Ви задоволені якістю викладання іноземної мови у ВДПУ?	0	5,4	19,6	28,6	46,4
8.	Наскільки Ви задоволені якістю викладання професійно-практичних дисциплін у ВДПУ?	1,8	3,6	5,4	37,5	51,8
9.	Наскільки Ви задоволені організацією та місцем проходження практики у ВДПУ?	1,8	1,8	7,3	23,6	65,5
10.	Наскільки Ви задоволені організацією науково-дослідної роботи студентів у ВДПУ?	0	1,9	13,0	29,6	55,6

професіоналізму – 0 %, важко відповісти – 1,8 % опитаних. Цікавою є думка опитаних про успішну педагогічну діяльність викладачів ВДПУ. Її критеріями спортсмени виділили розуміння студентів, справедливість, сучасність, кваліфікацію, впевненість у своїх силах, глибину моральних якостей, уміння цікаво донести інформацію, досвід, уміння бути собою, працювати зі студентами, досягати взаєморозуміння.

**Висновки.** Своєю думкою студенти можуть позитивно вплинути на якість викладання. Їхня думка важлива для закладу вищої освіти, оскільки студенти мають реальну можливість підвищити якість навчальних занять, запропонувати бажані зміни та висловити власні думки щодо відвіданих занять у відповідях на відкриті запитання. Проте варто зазначити, що студенти молодших курсів інколи дають ті пропозиції, які вже враховані на старших курсах. Усе ж такі опитування сприяють розвитку культури якості освіти для всіх, хто залучений в освітній процес, удосконаленню системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

#### Використана література:

1. Від контролю до культури якості: перезавантаження процесів забезпечення якості в українській вищій школі : практичний посібник / за ред. С. Гришко та ін. Львів : Манускрипт, 2014. 168 с.
2. Губіна С. І. Основи педагогічних вимірювань і моніторингу якості освіти: методичні рекомендації. Вінниця : Нілан ЛТД, 2018. 56 с.
3. Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту : навчальний посібник / за ред. Т. Добка та ін. Львів : Манускрипт, 2014. 572 с.
4. Проект «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти України (TRUST)». URL : <http://www.dovira.eu/>.
5. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / за заг. ред. С. Калашнікової, В. Лугового. Київ : Пріоритети, 2015. 84 с.
6. European University Association (EUA). Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002 – 2006 (Brussels, EUA). 2006. URL : <http://www.eua.be/publications>.
7. Harvey L. & Stensaker B. Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*. 2008. Vol. 43. № 4. P. 427–442.

#### References:

1. Hryshko S. (2014) Vid kontroliu do kultury yakosti: Perezavantazhennia protsesiv zabezpechennia yakosti v ukrainiskii vyshchii shkoli: prakt. posib. [From control to quality culture: restarting quality assurance processes in Ukrainian higher education]. Lviv: Vydavnytstvo «Kompaniia "Manuskrypt"». 168 s. [in Ukrainian]
2. Hubina S. I. (2018) Osnovy pedahohichnykh vymiriuvan i monitorynhu yakosti osvity: metodychni rekomendatsii [Fundamentals of pedagogical measurements and monitoring of education quality: methodical recommendations]. Vinnytsia : Nilan LTD. 56 s. [in Ukrainian]
3. Dobko T. (2014) Imperativ yakosti: vchymosia tsinuvaty i otsiniuvaty vyshchu osvitu: navch. posib. [Imperative of quality: we learn to appreciate and evaluate higher education]. Lviv: Vydavnytstvo «Kompaniia "Manuskrypt"». 572 s. [in Ukrainian]
4. Proekt «Natsionalna systema zabezpechennia yakosti i vzaiemnoi doviry v systemi vyshchoi osvity Ukrainy (TRUST)» [Project "National Quality Assurance System and Mutual Trust in the Higher Education System of Ukraine (TRUST)"]. URL: <http://www.dovira.eu/>. (дата звернення 13.08.2020) [in Ukrainian]
5. Kalashnikova S., Luhovi V. (2015) Rozvytok systemy zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v Ukraini: informatsiino-analitychnyi ohliad [Development of the quality assurance system of higher education in Ukraine: information-analytical review]. K. : DP «NVTs «Priorytety». 84 s. [in Ukrainian]
6. European University Association (EUA) (2006) Quality culture in European universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture project 2002 – 2006 (Brussels, EUA). URL: <http://www.eua.be/publications> (дата звернення 08.04.2010) (in English)
7. Harvey L. & Stensaker B. (2008) Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*. Vol. 43, №4, pp. 427-442. (in English)

#### **Hubina S. I., Stepanchuk Yu. S. The state of providing a quality of quality of higher education**

*The article focuses on the issue of culture in ensuring quality and transparency of higher education. The authors trace the genesis of the issue and European experience in its researching and developing. The article attempted to the scientific understanding of the European standards and guidelines for internal and external quality assurance of the high education. The key responsibility of institutions for internal quality assurance is discussed.*

*The article is devoted to the study of the state and problems of education quality and educational activity management in Ukraine. The authors, based on the results of surveys, show a real picture of education quality and educational activity management, which enables to identify problems and outline the necessary ways to solve them.*

*The main principle of quality management lying at the basis of the standards is consumers' orientation. The consumers of the activity of higher educational institution include both external (employers, the state and society in general), and internal consumers (students, teachers, management of HEE).*

*One of the main tasks of quality management is determining the degree of satisfaction of internal consumers. This kind of assessment is necessary to adjust the actions taken in HEE educational process and to make changes in the management, educational programmes and teaching technologies. Information about current needs and expectations of VSPU consumers is obtained through the survey conducted at certain time intervals or on completion of certain disciplines.*

*Implementing a questionnaire, as one of the monitoring mechanisms, is a rather complicated process. This is due to the fact that the human factor plays a decisive role in questionnaires. This means that a person acts as a "sensor" in the measurement, and quite often the object which is assessed is a person himself. In this case the results should be evaluated very carefully and thoroughly.*

*The article presents the analysis of the results of the survey of the students of the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University conducted by the Center of internal quality assurance system of education, which operates in the institution.*

*The article is devoted to the study of the state and problems of education quality and educational activity management. The authors, based on the results of surveys, show a real picture of education quality and educational activity management, which enables to identify problems and outline the necessary ways to solve them.*

**Key words:** monitoring, HEE, quality of education, questionnaire, results of the survey, students, educational programmes, educational services.

УДК 378.22:[375.3:796.011.3]

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.07>

Дутчак Ю. В.

## ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

*Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню педагогічної діагностики для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури. З'ясовано, що ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців суттєво залежить від діагностичного інструментарію цієї підготовки, яку використовують дослідники.*

*При формуванні діагностичного інструментарію підбиралися методики, які не лише охоплювали всі сторони досліджуваного об'єкта, а й взаємно доповнювалися, були раніше апробованими, доступними для використання та не потребували громіздких процедур їх обробки. При виборі методик акцент було зроблено на самодіагностичні методики, які спонукатимуть магістрантів до самооцінної діяльності, що дозволить максимально враховувати пріоритети особистісного та професійного саморозвитку, самостійної регуляції процесу самопізнання і самоаналізу.*

*Обґрунтовано та запропоновано здійснювати оцінювання професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури за трьома рівнями: низький, середній і високий.*

*До складу діагностичного інструментарію професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури увійшли методика діагностики мотивації до успіху (за Т. Елерсом); тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів (за Т. Д. Дубовицькою); тестові завдання для визначення рівня сформованості знань із професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури (авторські завдання); діагностична картка оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури за процесуально-операційним критерієм; шкала емоційного відгуку (за А. Меграбяном і Н. Епштейном); методика «КОЗ-2»; діагностика лідерських здібностей» (за С. Жаріковим та Е. Крушельницьким); діагностика стресостійкості особистості» (за О. Р. Абдуліною та Н. В. Єлісєєвою).*

**Ключові слова:** педагогічна діагностика, сформованість професійної компетентності, майбутні магістри середньої освіти з фізичної культури.

Сучасні процеси модернізації національної педагогічної освіти передбачають формування майбутніх професіоналів на підставі компетентнісного підходу та впровадження вимог Болонського процесу в освітню діяльність. Одним із пріоритетів Болонського процесу є контроль якості освіти, що характеризує ефективність освітньої діяльності закладу вищої освіти.

Для перевірки ефективності освітньої діяльності актуальною є потреба у використанні дієвого діагностичного інструментарію. Від результатів діагностики здебільшого залежать перспективи подальшого розвитку національної педагогічної освіти загалом та закладу вищої освіти зокрема.

У педагогічній теорії і практиці різні аспекти використання діагностичного інструментарію розглядалися вітчизняними та зарубіжними дослідниками.

Дослідження педагогічної діагностики в основному зводиться до вимірювання рівнів засвоєння репродуктивних знань і вмінь студентів, що перешкоджає впровадженню ефективної системи професійної підготовки педагогічних кадрів. Сучасні вимоги до організації освітнього процесу потребують переорієнтації процесу навчання з інформативної форми передачі знань на розвиток творчої особистості, здатної самостійно здобувати нові знання, створювати власний освітній творчий продукт, адекватно його діагностувати та оцінювати. Нині існує обмежена кількість публікацій, в яких розглядається проблема комплексної діагностики професійної компетентності студентів (магістрантів) педагогічних спеціальностей.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури.

Поняття “діагностика” (від грец. “*diagnostikos*” – здатний розпізнавати) запозичене з медицини. Діагностика як компонент структури освітньої програми полягає в корекції педагогічного процесу.

Під діагностичною діяльністю розуміють процес, під час якого (з використанням діагностичного інструментарію або без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, педагог спостерігає за учнями

та проводить анкетування, опрацьовує результати спостережень та опитувань і повідомляє про отримані результати з метою описати поведінку, пояснити їхні мотиви або передбачити поведінку в майбутньому.

Зважаючи на специфіку цього дослідження, особливе значення має поняття “педагогічна діагностика”. Ми погоджуємося з В. М. Галузюком та І. Л. Холковською, які зазначають, що педагогічна діагностика – це особливий вид діяльності, який полягає у встановленні ознак, що характеризують стан і результат виховання, та дає змогу на цій основі прогнозувати можливі відхилення, визначаючи шляхи їх попередження, а також корегувати педагогічний процес з метою підвищення якості підготовки фахівців [1, с. 5].

Використання педагогічної діагностики на практиці, як вважає І. Rasulov, створює умови для якісного оволодіння студентами необхідними компетентностями [3].

Заслуговує уваги класифікація методів педагогічної діагностики, запропонована О. Ю. Єфремовим, який виділяє декілька груп методів:

1. Методи збору діагностичної інформації (спостереження, опитування, експеримент, аналіз документів, аналіз результатів діяльності).

2. Методи обробки та оцінювання діагностичної інформації (методи шкал, рейтингове оцінювання, методи математико-статистичної обробки).

3. Методи презентації і накопичення результатів діагностики (у формі діагнозу або заключення про актуальний стан, особливості особистості або групи).

4. Методи використання результатів діагностики (безпосередній психолого-педагогічний вплив, опосередкований вплив; координація і планування психолого-педагогічних дій, прогнозування, рекомендації, рішення).

5. Методи оцінки достовірності результатів діагностики (експертний метод, аналіз результатів діяльності, контрольні заходи, спостереження, статистичний аналіз) [2, с. 15–17].

В основу процесу формування діагностичного інструментарію оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури закладаються їх компоненти, критерії та показники (табл. 1).

Таблиця 1

**Критерії та показники сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури**

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	Мотиваційно-ціннісний	Бажання працювати за професією та підвищувати кваліфікацію
		Усвідомлення суспільної значущості професії для гармонійного розвитку молоді та дітей
		Потреба у розробці та ефективному використанні існуючих форм, методів і засобів фізичного виховання
		Потреба у постійному саморозвитку та самовдосконаленні через інноваційну діяльність
		Прагнення до успіху у професійній діяльності
Гносеологічний	Інтелектуально-знансвий	Володіння науковим тезаурусом фізичного виховання
		Повнота, глибина та науковість знань щодо використання форм, методів і засобів фізичного виховання
		Обізнаність з нормативними документами, які регулюють професійну діяльність у закладах освіти
Креативно-діяльнісний	Процесуально-операційний	Професійні вміння та навички стосовно виконання обов’язків викладача фізичного виховання ЗВО чи вчителя фізичної культури ЗЗСО
		Вміння та навички до планування та організації фізкультурно-спортивної роботи у закладі освіти
		Вміння та навички творчого використання форм, методів, засобів і технологій фізичного виховання
		Навички до позитивного сприйняття нововведень і змін у педагогічній діяльності
Особистісний	Соціально-психологічний	Здатність до емпатії
		Комунікативні та організаторські здібності
		Лідерські якості
		Стресостійкість у професійній діяльності

При формуванні діагностичного інструментарію підбиралися методики, які не лише охоплювали всі сторони досліджуваного об’єкта, а й взаємно доповнювалися, були раніше апробованими, доступними для використання та не потребували громіздких процедур їх обробки. При виборі методик акцент було зроблено на самодіагностичні методики, які спонукатимуть магістрантів до самооцінної діяльності, що дозволить максимально враховувати пріоритети особистісного та професійного саморозвитку, самостійної регуляції процесу самопізнання і самоаналізу.



Багаторівневість оцінювання знань, вмінь і навичок магістрантів в освітньому процесі забезпечує об'єктивність та якість цього процесу, але для системних наукових досліджень оптимальним є розподіл на три рівні: низький, середній і високий.

Рівень сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури за мотиваційно-ціннісним критерієм доцільно здійснювати за допомогою двох методик: «Методика діагностики мотивації до успіху» (за Т. Елерсом) і «Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів» (за Т. Д. Дубовицькою).

Методика «Діагностики мотивації до успіху» передбачає 41 твердження, з яким респондент погоджується або заперечує залежно від прийнятого рішення. За кожен збіг із ключем нараховується один бал, що свідчить про наявність вимірюваної якості. При обрахуванні суми не враховуються результати за 9-ма твердженнями.

Тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості магістрантів складається з 20 суджень і запропонованих варіантів відповідей. Підрахунок показників опитувальника здійснюється відповідно до ключа, де «так» означає позитивні відповіді (правильно; мабуть, правильно), а «ні» – негативні (мабуть, неправильно; неправильно). За кожен збіг із ключем нараховується один бал. Чим вищий сумарний бал, тим вищий рівень професійної спрямованості. Відповіді на два питання (1, 20) при обробці результатів не враховуються.

Для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури за інтелектуально-знаннєвим критерієм, зважаючи на специфіку цього дослідження, нами були розроблені «Тестові завдання для визначення рівня сформованості знань з професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури» (авторська розробка).

Тестові завдання для визначення рівня сформованості знань з професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури включали два блоки питань: щодо знань, пов'язаних із професійною діяльністю викладачів з фізичного виховання закладів вищої освіти, та знань, пов'язаних із професійною діяльністю вчителів фізичної культури закладів загальної середньої освіти загальною чисельністю 50 питань із профільних дисциплін освітньо-професійної програми 014.11. «Середня освіта (фізична культура)», зміст яких охоплював матеріали лекційних, семінарських занять і самостійної роботи магістрантів.

Кожне тестове завдання передбачало 4 варіанти відповідей, з яких лише одна була правильною. За кожен подану правильну відповідь магістранту зараховували 1 бал. За сумою набраних балів визначався рівень сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури за інтелектуально-знаннєвим критерієм.

Для оцінювання рівня сформованості професійних вмінь і навичок майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури нами було розроблено та застосовано «Діагностичну картку оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури за процесуально-операційним критерієм» (авторська розробка), яка включала два блоки питань: вміння та навички, пов'язані з професійною діяльністю викладачів з фізичного виховання закладів вищої освіти, та вміння і навички, пов'язані з професійною діяльністю вчителів фізичної культури закладів загальної середньої освіти загальною чисельністю 15 питань, що відображають основні професійні функції викладача фізичного виховання закладу вищої освіти чи вчителя фізичної культури закладу загальної середньої освіти.

Оцінювання здійснювалося шляхом сумування балів, виставлених двома експертами (керівником педагогічної практики від закладу вищої освіти та керівником педагогічної практики від бази практики), а також самооцінки майбутніх магістрів. За сумою балів (середнього арифметичного значення) визначався рівень сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури за процесуально-операційним критерієм.

Рівень сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури за соціально-психологічним критерієм здійснювався шляхом діагностування рівня емпатії, комунікативних, організаторських і лідерських здібностей, а також визначення стресостійкості особистості.

Для діагностування рівня емпатії використовувалася методика «Шкала емоційного відгуку» (за А. Меграбяном і Н. Епштейном). Опитувальник складається з 25 тверджень закритого типу як прямих, так і зворотних. За допомогою ключа опитувальника визначається сума набраних балів респондентом.

Для діагностування рівня комунікативних та організаторських здібностей використовувалася методика «КОЗ-2». Методика містить 40 питань, які мають організаторські та комунікативні шкали.

Для діагностування рівня лідерських здібностей використовувалася методика «Діагностика лідерських здібностей» (за Є. Жаріковим та Е. Крушельницьким). Методика містить 50 висловів. За кожен відповідь, що збігається з ключем, нараховується 1 бал.

Для діагностування рівня стресостійкості використовувалася методика «Діагностика стресостійкості особистості» (за О. Р. Абдуліною та Н. В. Єлісеєвою). Опитувальник складається з 18 ситуацій і 6 можливих реакцій на ситуацію. Необхідно було вибрати найбільш підходящий варіант відповіді.

Загальний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури доцільно розраховувати шляхом складання балів за всіма визначеними критеріями. Відповідно до одержаної суми балів визначався рівень сформованості професійної компетентності майбутнього магістра середньої освіти з фізичної культури: високий, середній, низький.

**Висновки.** Педагогічній діагностиці сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури належить одна з провідних ролей у забезпеченні якості освітнього процесу, що реалізовує заклад вищої освіти. Науково-методична обґрунтованість діагностичних процедур і методик вивчення професійної компетентності буде забезпечувати оперативність і динамізм управління системою їх професійної підготовки, своєчасне виявлення можливих деформацій та їх коригування у процесі особистісно-професійного саморозвитку.

Подальші дослідження полягатимуть в експериментальній перевірці ефективності запропонованого діагностичного інструментарію сформованості професійної компетентності майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури.

**Використана література:**

1. Галузьяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика : Курс лекцій. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 155 с.
2. Ефремов О. Ю. Теория и практика психолого-педагогической диагностики в высшей военной школе России. СПб : ВУС, 2000. 178 с.
3. Rasulov I. THE IMPORTANCE OF PEDAGOGICAL DIAGNOSIS FOR QUALITY ACQUISITION OF KNOWLEDGE. International Conference "SCIREPS EDUCATION FORUM" in Paris (April 25-30, 2015). <http://advancedscience.org/2015/3/026-028.pdf> (дата звернення: 10.08.2020).

**References:**

1. Haluzyak V. M., Kholkovska I. L. (2015). Pedagogichna diagnostyka [Pedagogy diagnostics]. Lecture course. Vinnytsya. 155 p. [in Ukrainian].
2. Yefremov O. Yu. (2000). Teoriya i praktika psikhologo-pedagogicheskoi diagnostiki v vysshei voyennoi shkole Rossii. [Theory and practice of psychological and pedagogic diagnostics in higher military school of Russia]. St. Petersburg. 178 p. [in Russian].
3. Rasulov I. (2015). THE IMPORTANCE OF PEDAGOGICAL DIAGNOSIS FOR QUALITY ACQUISITION OF KNOWLEDGE. International Conference "SCIREPS EDUCATION FORUM" in Paris (April 25-30, 2015). <http://advancedscience.org/2015/3/026-028.pdf> (data zvernennia: 10.08.2020).

**Dutchak Yu. V. Pedagogic diagnostics of formation of professional competence of future secondary education masters in physical culture**

*The article deals with theoretic substantiation of diagnostic tool set to define the level of formation of professional competence of future secondary education masters in physical culture. It has been revealed that efficiency of professional training of future specialists significantly depends on diagnostic tool set of the aforementioned training, which is used by researchers.*

*The issue of diagnostic tool set for professional training has been the object of research of both native and foreign researchers. At the same time different aspects have been analyzed. At formation of diagnostic tool set, we selected methods that not only encompass all aspects of the researched object, but also supplemented one another, had been previously tested, were available for use, and did not call for complex procedures related to their processing. At selection of methods, we focused on self-diagnostics methods that induce masters to hold self-evaluation activity, which allows maximum consideration of priorities of personal and professional self-development, independent regulation of the process of self-cognition and self-analysis.*

*Structural components, criteria, and indices of professional competence of future secondary education masters in physical culture have been defined. It has been substantiated and put forth to evaluate professional training of future secondary education masters in physical culture by three levels: low, average and high.*

*Diagnostic tool set of professional competence of future secondary education masters in physical culture comprises: methods of diagnostics of motivation for success (by T. Ellers); quiz-test to define the level of students' professional orientation (by T. D. Dubovytska); tests to define the level of formation of knowledge in professional training of future secondary education masters in physical culture (author's tests); diagnostics card for evaluation of the level of formation of professional competence of future secondary education masters in physical culture by procedural and operational criterion; the scale of emotional feedback (by A. Megrabanyan and N. Epstein); "KO3-2" methodology; diagnostics of leadership abilities (by Ye. Zharikov and E. Krushelnyskyi); diagnostics of person's stress-resistance (by O. R. Abdulina and N. V. Yeliseyeva).*

**Key words:** *diagnostics tool set, pedagogic diagnostics, professional competence, future secondary education masters in physical culture.*

УДК 37.091.33-027.22:36-051

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.08>

Євдокимова І. А., Бутиліна О. В., Плахова О. М.

## РОЛЬ ПРОЄКТНОГО МЕТОДУ В ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Надано огляд головних тенденцій у розвитку суспільства, які зумовлюють необхідність змін в системі підготовки фахівців у закладах вищої освіти в Україні: перехід до інформаційного суспільства, формування “індивідуалізованого суспільства”, підвищення конкуренції на ринку праці та зростання безробіття, постійне зростання функціональних вимог до працівників у зв'язку з динамічними змінами в соціально-економічній системі, прагнення роботодавців брати на роботу фахівців із досвідом роботи. Метод проєктів розглядається як такий, що дозволяє підвищити якість підготовки соціальних працівників і сформувати креативних, самостійних, готових до практичної діяльності фахівців.

Охарактеризовано метод проєктів, спираючись на праці Дж. Дьюї, а також праці сучасних науковців. З'ясовано, що метод проєктів базується на ідеї самостійного пошуку учнями вирішення тієї чи іншої практичної або теоретичної проблеми. Визначено головні вимоги та етапи його застосування. Надано опис головних етапів становлення підготовки студентів за спеціальністю «Соціальна робота» у закладах вищої освіти в Україні та зроблено висновок про особливості її здійснення на сучасному етапі.

Підкреслено важливість застосування методу проєктів в умовах певної теоретичної невизначеності, яка властива соціальній роботі на сучасному етапі. Обґрунтовано важливість використання методу проєктів для формування загальних і спеціальних компетенцій майбутніх соціальних працівників, а також для їх підготовки до майбутньої практичної діяльності.

Надано огляд практик застосування методу проєктів при підготовці соціальних працівників у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна під час вивчення окремих навчальних дисциплін і проходження виробничої практики.

**Ключові слова:** інформаційне суспільство, індивідуалізоване суспільство, система освіти, фахівець, соціальна робота, метод проєктів, загальні компетенції, спеціальні компетенції.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства можна простежити певні тенденції, які зумовлюють необхідність змін у підготовці фахівців у закладах вищої освіти, в тому числі соціальних працівників.

Існує глобальна тенденція, яка пов'язана з переходом від техногенної цивілізації до інформаційної та формуванням так званого “індивідуалізованого суспільства” [1]. В таких умовах актуалізується необхідність переходу від системи індустріальної освіти до нової освітньої системи, яка відповідає ключовим умовам інформаційного суспільства та пропонує практично орієнтоване знання. У цій системі класична педагогіка поступається місцем когнітивній педагогіці, головне завдання якої – створення умов для реалізації пізнавальних здібностей та ефективної самоорганізації учня, надання універсальних інструментів для розв'язання життєвих завдань.

На відміну від системи освіти індустріальної доби, в новій системі затребуваною є не фактологічна парадигма освіти, а методологічна, яка орієнтована на оволодіння майбутніми фахівцями насамперед методологією професійної діяльності, формування в них практичних навичок і здатності ухвалювати креативні рішення. В основі організації системи освіти відбувається перехід від «конвеєрного принципу організації та функціонування на принцип персоналізації з боку менеджменту освіти», а також до індивідуалізованої взаємодії учасників освітнього процесу [2].

Також можна виокремити й певні тенденції, які характеризують розвиток ринку праці в Україні: посилення конкуренції на ринку праці та зростання безробіття, постійне ускладнення функціональних вимог до працівників у зв'язку з динамічними змінами в соціально-економічній системі, прагнення роботодавців брати на роботу фахівців із досвідом роботи тощо.

Все це зумовлює необхідність змін у системі вищої освіти, які повинні спрямовуватися на підвищення якості підготовки, в тому числі соціальних працівників, на підготовку креативних, самостійних, готових до практичної діяльності фахівців. Завдяки здійсненню такої підготовки заклади освіти сформують важливу в сучасних умовах конкурентну перевагу для своїх випускників, а також забезпечать собі провідні позиції на ринку освітніх послуг серед інших закладів освіти. Одним із ефективних методів здійснення такої підготовки є метод проєктів.

Вивченню різних аспектів підготовки фахівців за спеціальністю “Соціальна робота” присвячено багато статей вітчизняних науковців: С. П. Архіпової, В. Н. Багрій, О. П. Бартош, О. А. Дубасенюк, І. А. Ларіонової, Г. В. Локаревої, І. Б. Савельчук, Л. І. Романовської та інших. Незважаючи на досить велику кількість цих публікацій, теоретичному аналізу ролі проєктного методу в процесі підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти присвячено, на наш погляд, не досить уваги. Крім того, майже відсутні публікації, в яких представлений огляд практичного застосування цього методу в процесі підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти в Україні.

**Мета статті** – обґрунтувати значення проєктного методу в процесі підготовки фахівців із соціальної роботи у закладах вищої освіти України та охарактеризувати особливості його практичного застосування.

Засновником проектного методу в педагогіці є відомий американський філософ, соціолог і педагог Дж. Дьюї (1859-1952 рр.). Центральною ідеєю поглядів Дж. Дьюї є ідея корисності, в тому числі й освіти. Головною ідеєю в педагогічній концепції Дж. Дьюї є ідея «навчання справами», «продуктивне навчання», яка полягає в тому, що в процесі навчання діти не тільки повинні здобувати знання, але мають також вчитися їх використовувати.

Дж. Дьюї зазначав, що заняття, спрямовані виключно на запам'ятовування фактів та істин, не мають ніякої соціальної вигоди та сприяють розвитку егоїзму, нездорового суперництва між учнями. Майже єдиним мірилом успіху тут є порівняння результатів зубріння або ж результатів складання іспиту, щоб можна було побачити, чия дитина була найуспішнішою в збиранні та накопиченні великої кількості відомостей [5, с. 26].

Інша справа, коли “здійснюється активна спільна робота, в процесі якої формується дух вільного спілкування, обмін ідеями, думками, висновками, успіхами і невдачами попередніх досліджень” [5, с. 26–27]. Саме така форма активної роботи, на думку Дж. Дьюї, забезпечує оновлення школи, створює для учнів можливість отримати не відірване від життя знання, а для суспільства – отримати корисний результат у вигляді активних, творчих, самостійних, відповідальних і підготовлених громадян.

Завдяки Дж. Дьюї у багатьох країнах світу змінився підхід до здійснення освіти та набув широкого розвитку метод проектів. В основу методу проектів покладено ідею самостійного пошуку учнями вирішення тієї чи іншої практичної або теоретичної проблеми. Цей метод орієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну або групову, яку вони здійснюють протягом певного періоду часу. Щоб досягти потрібного результату, учням слід здобувати необхідні знання, координувати свою роботу. Завдання педагога полягає в тому, щоб організувати і спрямовувати діяльність учнів.

Метод проектів у сучасній педагогіці – це метод, який спрямований на розвиток пізнавальних і творчих навичок студентів, формування в них умінь самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, а також критично мислити [3].

Як зазначає Є. С. Полат, метод проектів – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність студентів, які виступають в якості партнерів. Така діяльність має певну спільну мету – вирішення проблеми, що має значення для всіх учасників проекту, а також узгоджені методи та способи її досягнення [7].

З точки зору О. П. Буйницької, метод проектів – це організаційна форма роботи, навчально-пізнавальна, дослідницька або творча діяльність студентів, які мають спільну мету, застосовують однакові методи і способи діяльності, спрямовані на досягнення спільного результату, необхідного для вирішення важливої проблеми [3].

Авторка виокремлює такі загальні вимоги до використання методу проектів: наявність актуальної практичної або гносеологічної проблеми, для розв'язання якої необхідні інтегровані знання, здійснення пошукової роботи; значущість результатів (практична, пізнавальна, теоретична); самостійна робота студентів, яка може здійснюватися індивідуально, в парах або в групі; наявність кінцевої мети проектів; використання дослідницьких методів; результати виконаних проектів мають бути відповідно оформлені та захищені [3].

З точки зору О. М. Пехоти використання методу проектів включає такі етапи: 1) обґрунтування проекту: формулювання мети, завдання, його соціальної значущості, визначення теми, робочої групи, розподіл завдань між учасниками; 2) пошуковий: здійснення дослідження проблеми, збору інформації, вибір оптимального варіанту виконання проектного завдання, розроблення плану роботи над проектним завданням, добір матеріалів, вибір форми презентації результатів проекту; 3) технологічний: здійснення діяльності кожним учасником проекту згідно зі встановленим планом роботи, підготовка презентації результатів проекту; 4) заключний: проведення презентації проекту, оцінка результатів виконання проекту, досягнень учасників робочої групи [8].

Таким чином, метод проектів орієнтований на вирішення певної реально існуючої проблеми, що потребує інтегрованих знань і є предметом творчого пошуку студентів.

Соціальна робота як професійна діяльність з'явилася в Україні на початку 1990-х років, коли Держкомпраці СРСР вніс до Кваліфікаційного довідника посад керівників, фахівців і службовців нові кваліфікаційні характеристики: “фахівець із соціальної роботи” та “соціальний працівник”. У 1991 році в Україні була введена нова спеціальність «соціальна робота», підготовку за якою почали поступово здійснювати заклади освіти України. Можна виокремити принаймні три головні етапи в становленні підготовки за спеціальністю «Соціальна робота» в Україні [10]:

З 1991 року до 2000 року – формування нової для України спеціальності “Соціальна робота” за напрямом “Соціологія” та пропедевтичної моделі підготовки соціальних працівників;

З 2001 року до 2010 року – становлення спеціальності “Соціальна робота” в межах напрямку “Соціальне забезпечення” та розвиток інтегративної моделі підготовки соціальних працівників;

З 2011 року – донині – розвиток спеціальності “Соціальна робота” за напрямом “Соціальна робота” та оновлення підготовки соціальних працівників відповідно до проблематики власне цієї професійної діяльності.

Таким чином, з 2011 року здійснюється переорієнтація в підготовці соціальних працівників, яка отримує відносно самостійний статус.

Стрімкий розвиток фахової підготовки з соціальної роботи в сучасній Україні зумовлений загостренням соціальних проблем і соціально-небезпечних явищ у суспільстві, підвищенням значущості соціальної роботи в якості професійної діяльності, яка спрямована на їх вирішення. В той же час слід зазначити, що

головні труднощі здійснення підготовки соціальних працівників у закладах освіти пов'язані з тим, що вона здійснюється в умовах певної невизначеності, що зумовлено становленням теорії соціальної роботи, трансформацією українського суспільства, проведенням реформаційних заходів у системі соціального забезпечення та захисту населення, в системі освіти тощо.

На наш погляд, в умовах становлення теорії соціальної роботи використання методу проєктів виглядає досить перспективним у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників, адже дозволяє останнім здійснювати творчу пошукову роботу та самостійно формувати систему інтегрованих теоретико-прикладних знань для вирішення обраної проблеми.

Важливість використання методу проєктів при підготовці соціальних працівників пов'язана також з тим, що він в умовах переходу до так званої "компетентісної моделі навчання" дозволяє сформувати важливі для сучасного фахівця з соціальної роботи загальні та спеціальні компетенції. Так, завдяки застосуванню цього методу в процесі навчання у студентів можуть бути сформовані найважливіші загальні освітні компетенції, які є досить затребуваними в умовах професійної та соціальної мобільності та значно розширюють можливості працевлаштування майбутніх фахівців в умовах дії згаданих вище тенденцій у розвитку суспільства та ринку праці.

Слід зазначити, що на сучасному етапі сформовано декілька концепцій, які визначають найважливіші освітні компетенції. Так, згідно Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" до загальних компетенцій, зокрема, віднесені навчання заради здобуття знань; ініціативність та практичність [9].

У методології TUNING, яка була розроблена в межах європейського освітнього проєкту з аналогічною назвою, до загальних компетенцій було віднесено здатність навчатися та самонавчатися; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність знаходити, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел; здатність працювати автономно; здатність виявляти, ставити і вирішувати проблеми; здатність застосовувати знання на практиці; здатність працювати в команді; здатність взаємодіяти з іншими людьми в конструктивному ключі та інші [6, с. 49].

Метод проєктів є важливим інструментом формування спеціальних компетенцій фахівців із соціальної роботи. Так, в якості прикладу спеціалізованих компетенцій зі спеціальності "Соціальна робота", формування яких можливе завдяки використанню методу проєктів, можна, спираючись на стандарт підготовки бакалаврів за спеціальністю "Соціальна робота", навести здатність оцінювати соціальні проблеми, потреби, особливості та ресурси клієнтів; здатність розробляти шляхи подолання соціальних проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення; здатність до генерування нових ідей та креативності у професійній сфері тощо [11].

Проєктний метод є корисним й у процесі практичної підготовки майбутніх соціальних працівників у тому сенсі, що завдяки йому здійснюється імітація практик соціальної роботи в державних і комунальних службах, громадських організаціях соціального спрямування, які досить часто пов'язані з самостійним пошуком соціальними працівниками шляхів вирішення соціальних проблем або проблем клієнта, роботою в команді тощо.

Кафедра соціології управління та соціальної роботи Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна здійснює підготовку студентів за спеціальністю "Соціальна робота" освітнього рівня "бакалавр" із 2002 року. У процесі підготовки студентів викладачі кафедри активно використовують метод проєктів у межах багатьох навчальних дисциплін та організації практики студентів.

Так, в межах навчальної дисципліни "Соціальне проєктування та фандрайзинг" студенти в сформованих групах самостійно обирають актуальні соціальні проблеми та розробляють соціальні проєкти і фандрайзингові кампанії до них, здійснюють презентацію отриманих результатів. При цьому самостійна робота проєктних груп над соціальним проєктом здійснюється послідовно на семінарах після знайомства з відповідним матеріалом на лекційних заняттях. Роль викладача полягає в тому, щоб надати необхідний теоретико-методологічний матеріал щодо технологій соціального проєктування та фандрайзингу на лекційних заняттях та організувати й спрямовувати діяльність студентських проєктних груп на семінарських заняттях.

Доцільним є використання проєктного методу і під час викладання блоку управлінських навчальних дисциплін, зокрема предмету "Менеджмент соціальної роботи". Система управління є одним із найскладніших елементів організаційної структури, особливо в аспекті менеджменту персоналу організацій, які здійснюють соціальну роботу. Це зумовлюється специфікою професійної діяльності фахівців, комплексом професійних і кадрових ризиків та високим рівнем емоційності та стресовості у взаємодії з різними групами клієнтів.

Отже, принципи та методи управління в організаціях цього типу мають визначитися цими особливостями. Шляхом застосування методу проєктів у вивченні дисципліни "Менеджмент соціальної роботи" студенти не тільки намагаються розв'язати ту чи іншу управлінську проблему, але й детальніше вивчають структуру організації, принципи та стилі управління, культуру й характер взаємодії фахівців із зовнішнім середовищем.

Кожна проєктна група обирає певну організацію, яка здійснює соціальну роботу (територіальний центр, соціальна служба, реабілітаційний центр тощо), досліджує її структуру, аналізує зовнішнє та внутрішнє середовище, розробляє управлінський проєкт (наприклад, модель оцінки результативності діяльності співробітника організації чи модель мотивації соціальних працівників) і презентує його на семінарському занятті з подальшим обговоренням у навчальній групі.

Цікавим є досвід застосування методу проєктів у процесі викладання курсу “Методи та технології соціальної роботи”. Більшість тем із цієї дисципліни потребують самостійної роботи студентів з вирішення конкретних проблем, а саме складання соціального прогнозу розвитку клієнта, сім’ї чи соціального процесу, складання плану соціальної профілактики негативних соціальних явищ, розробки алгоритму реабілітаційних програм тощо.

Так, при вивченні теми “Технологія соціального прогнозування” студентам пропонуються завдання, в яких вони мають продемонструвати здатність не тільки діагностувати конкретну ситуацію, але й прогнозувати її подальший розвиток у короткостроковій і довгостроковій перспективі. В ході опрацювання лекційного матеріалу та наукових джерел студенти усвідомлюють, що створення соціально значущих прогнозів не можливе без оцінки наявних ресурсів, проведення діагностики об’єкта, який вивчається. Тому складання соціального прогнозу потребує від студентів комплексного, творчого та командного підходу. Оцінка результативності виконаного завдання відбувається колегіально та прозоро для всіх учасників навчального процесу.

У межах виробничої практики, яка традиційно здійснюється на базі державних і муніципальних соціальних служб та громадських організацій соціального спрямування міста Харкова, також застосовується метод проєктів. Представники баз практики знайомлять студентів з актуальними проблемами цільових груп своєї організації, для вирішення яких студенти розробляють власні соціальні проєкти, а також долучаються до їх реалізації. Наприклад, у 2019/2020 навчальному році студенти готували соціальні проєкти в межах проведення акції “Щедрий вівторок”. Усі соціальні проєкти були розміщені на сайті Української біржі благодійності для збору коштів [4].

**Висновки.** Отже, метод проєктів відіграє важливу роль у процесі теоретичної та практичної підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах становлення теорії соціальної роботи, трансформації українського суспільства, змін на ринку праці тощо. Його використання дозволяє студентам самостійно сформулювати міждисциплінарне теоретико-прикладне знання для вирішення обраної проблеми, а також набутти необхідних для сучасного фахівця з соціальної роботи загальних і спеціальних компетенцій, підготуватися до здійснення практичної діяльності.

#### Використана література:

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева; Центр исслед. постиндустр. о-ва, журн. «Свободная мысль». Москва : Логос, 2002. 390 с.
2. Бех В. П., Туленков М. В. Освітня система інформаційного соціуму в дискурсі парадигмального прогнозу. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2020. Випуск 85. С. 68–81. DOI <https://doi.org/10.32840/2707-9147.2020.85.8>.
3. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навчально-методичний посібник для самостійного вивчення курсу. Кам’янець-Подільський : ПП Буйницький, 2009. 100 с.
4. Виробнича практика: цікаві моменти. *Кафедра соціології управління та соціальної роботи* : веб-сайт. URL: [http://www.sociology.kharkov.ua/ksocwork/index.php?option=com\\_content&view=article&id=598%3A2020-01-15-10-24-14&catid=3%3A2017-10-06-08-24-21&Itemid=152&lang=ru](http://www.sociology.kharkov.ua/ksocwork/index.php?option=com_content&view=article&id=598%3A2020-01-15-10-24-14&catid=3%3A2017-10-06-08-24-21&Itemid=152&lang=ru) (дата звернення: 06.08.2020).
5. Дьюи Дж. От ребёнка – к миру, от мира – к ребёнку (Сб. статей). Москва : Карапуз, 2009. 352 с.
6. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. національного експерта з реформування вищої освіти програми Еразмус+, д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича. Київ : ТОВ “Поліграф плюс”, 2016. 80 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. / Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Москва : Издательский центр “Академия”, 2002. 272 с.
8. Освітні технології : навчально-методичний посібник / Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.
9. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетенції для навчання протягом усього життя” від 18 грудня 2006 року. URL: [https://data.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://data.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text) (дата звернення: 06.08.2020).
10. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Педагогічні науки*. 2016. Випуск 1(83). С. 120–126. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/78393399.pdf> (дата звернення: 16.07.2020).
11. Стандарт вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти – Бакалавр, галузь знань – 23. “Соціальна робота”, спеціальність – 231. “Соціальна робота”. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 № 557. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> (дата звернення: 06.08.2020).

#### References:

1. Bauman Z. Individualized Society [Individualized Society]. Translated from English by V. L. Inozemtsev; The center of postindustrial society research, the magazine “Svobodnaya Mysl”. Moscow : Logos, 2002 [in Russian].
2. Bekh V. P. Tulenkov M. V. 2020. The educational system of the information society in the discourse of paradigmatic forecasting. *Sotsialni tekhnologii: aktualni problemy teorii ta praktyky*, № 85. P. 68–81, doi: 10.32840/2707-9147.2020.85.8 [in Ukrainian].
3. Buynitska O. P., 2009. *Informatsiini tekhnologii ta tekhnichni zasoby navchannia: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia samostiinoho vyvchennia kursu*. [Information technologies and technical means of teaching: a textbook for independent study of the course]. Kamyanets-Podilsky : PE Buynitsky [in Ukrainian].
4. *Department of Sociology of Management and Social Work*. “The Workplace Practice: Interesting Moments”. Available at: [http://www.sociology.kharkov.ua/ksocwork/index.php?option=com\\_content&view=article&id=598%3A2020-01-15-10-24-14&catid=3%3A2017-10-06-08-24-21&Itemid=152&lang=ru](http://www.sociology.kharkov.ua/ksocwork/index.php?option=com_content&view=article&id=598%3A2020-01-15-10-24-14&catid=3%3A2017-10-06-08-24-21&Itemid=152&lang=ru) [Accessed 6 August 2020] [in Ukrainian].

5. Diuy Dzh., 2009. *Ot rebyonka – k myru, ot myra – k rebyonku : Sb. Statei* [From a child to the world, from the world to a child: Collection of articles]. Moscow : Karapuz [in Russian].
6. Guidelines for the development of profiles of degree programs, including program competencies and program learning outcomes. Trans. from English National Expert on Higher Education Reform of the Erasmus + Program, Dr. Tech. Sciences, Prof. Yu. M. Rashkevich. Kyiv : Polygraph Plus LLC, 2016 [in Ukrainian].
7. Polat E. S., Bukharkyna M. Yu., Moyseeva M. V. and Petrov A. E., 2002. *Novye pedahohicheskiye y informatsyonnye tekhnolohiji v systeme obrazovaniya : uchebnoe posobyе dlia stud. ped. vuzov y systemy povysh. kvalyf. ped. kadrov* [New pedagogical and information technologies in the education system: a textbook for students of ped. universities and systems of raising. of qualif. of ped. specialists]. Moscow : Publishing Center “Academy” [in Russian].
8. Pekhota O. M., Kiktenko A. 3. and Liubarska O. M., 2004. *Osvitni tekhnolohii: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Educational technologies: a textbook]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council (EU) on core competences for lifelong learning of 18 December 2006. Available at: [https://data.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://data.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text) [Accessed 06 August 2020] [in Ukrainian].
10. Savelchuk I. B., 2016. Training of social workers in modern conditions: innovative trends. *Pedahohichni nauky*, [online] issue 1(83). P. 120–126. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/78393399.pdf> [Accessed 16 July 2020] [in Ukrainian].
11. Standard of Higher Education: First (Bachelor’s). Level of Higher Education, Degree of Higher Education Bachelor, Field of Knowledge 23 Social Work, Specialty 231 Social Work. 2019. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> [Accessed 06 August 2020] [in Ukrainian].

***Yevdokymova I. A., Butylina O. V., Plakhova O. M. The role of project method in training of social workers***

*It is suggested the overview of the main trends in society that necessitate changes in the system of training in higher education institutions in Ukraine, namely: the transition to the information society, the formation of “individualized society”, increasing competition in the labor market and rising unemployment, the constant growth of functional requirements to employees in connection with the dynamic changes in the socio-economic system, the desire of employers to hire professionals with experience. The project method is considered as one that allows to improve the quality of training of social workers and to form creative, independent, and ready for practical activities specialists.*

*The project method is characterized based on the work of J. Dewey, as well as the work of modern scientists. The main requirements and stages of its application are determined. It was found that the project method is based on the idea of students’ independent search for a solution to a practical or theoretical problem.*

*It is described the main stages of formation of preparation on “Social work” specialty in higher education institutions in Ukraine and the conclusion about the features of its realization at the present stage is made. The importance of applying the project method in the conditions of the theoretical uncertainty that is inherent to social work at the present stage is emphasized. The importance of using the project method for the formation of general and special competencies of future social workers, as well as for their preparation for future practical activities is substantiated.*

*An overview of the practices of applying the project method in the training of social workers at V. N. Karazin Kharkiv National University during the study of certain disciplines and work practice is given.*

**Key words:** *information society, individualized society, education system, specialist, social work, project method, general competencies, special competencies.*

## РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена аспектам цифровізації навчального процесу у закладах вищої освіти та розвитку цифрової грамотності майбутніх фахівців інженерної галузі. В умовах стрімкого переходу на дистанційні форми співробітництва та спілкування через карантинні обмеження також пропорційно підвищується і рівень вимог освітньої та професійної сфер до вмінь та навичок користувачів ресурсами інформаційно-комунікаційних технологій. Найбільш нагальними в обох сферах є наступні діяльності: комунікація, пошук інформації, її обробка і презентація результатів, колаборація, навчання і самонавчання. У представленій статті проаналізовано ряд цифрових ресурсів (серед яких лідери ринку та перспективні онлайн-сервіси) для здійснення вищевказаної критично-аналітичної та творчої діяльності. На основі опитування здобувачів вищої освіти у галузі інженерії Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного було встановлено, що студенти майже стовідсотково оснащені засобами відеозв'язку та гарнітурою для навчання у режимі онлайн, а також здатні самостійно освоїти нові навчальні додатки, проте надають перевагу фокусній демонстрації викладачем переваг та функціоналу представленого програмного забезпечення для вивчення конкретної дисципліни.

Наведено досвід використання у курсах “Іноземна мова” та “Іноземна мова професійного спрямування” (англійська) найбільш ефективних на сьогоднішній день ресурсів дистанційної освіти – платформи “Moodle” та сервісу відеоконференцій “Zoom”. Також проаналізовано шляхи підвищення рівня цифрової грамотності здобувачів освіти через прищеплення їм інтересу до англійськомовних онлайн-продуктів та формування умінь користування важливими для майбутньої професійної діяльності цифровими ресурсами та інтернет-технологіями з метою самонавчання або створення якісного сучасного продукту.

**Ключові слова:** цифровізація, цифрова грамотність, дистанційне навчання, цифровий ресурс, інформаційно-комунікаційні технології, комунікація, колаборація, самонавчання.

Одним із глобальних викликів 2020 року стало обмеження можливості для спілкування і співробітництва у звичному повсякденному режимі офлайн внаслідок карантинних заходів. Відповіддю на численні проблемні ситуації стала дигіталізація (цифровізація) більшості сфер особистого та професійного життя людей у всьому світі, в освітній сфері виходом став швидкий перехід навчальних закладів на дистанційну форму навчання та у режим відеоконференцій. За результатами завершення навчального року в Україні стало зрозуміло, що дистанційне навчання в нашій державі має ряд недоопрацювань і перешкод, серед яких – недостатній рівень цифрової грамотності серед здобувачів освіти, у тому числі – вищої.

**Метою статті** є аналіз цифрових ресурсів та сервісів та програмного забезпечення, імплементація яких у процес викладання іноземних мов є доцільною, і представлення набутих навичок роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, які можуть стати у великій нагоді користувачам в умовах швидко прогресуючої цифровізації академічної, професійної та публічної сфер.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у глобальному масштабі та спрощений доступ до них широких верств користувачів завдяки наявності мобільних версій додатків підвищив інтерес науковців та флагманів освіти до таких понять як “цифрова грамотність”, “цифрова компетентність”, “цифрова культура” – серед закордонних студій слід відзначити роботи Д. Белшоу (D. Belshaw), Ш. Гіра (Ch. Gere), Г. Крібера та Р. Мартіна (G. Creeber & R. Martin) [2, 7, 4].

Серед вітчизняних дослідників питаннями підвищення умінь та навичок українців користування цифровими ресурсами займаються В. Биков, Д. Галкін, М. Лещенко, П. Матюшко, О. Овчарук, В. Ребрина та ін. Зокрема, В. Биков, М. Лещенко, а також П. Матюшко, М. Чошанов та ін. є провідниками цифрової педагогіки – науки “про закономірності передачі та сприймання освітнього досвіду, що відбувається у фізичній і віртуальній реальностях на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій” [3]. М. Чошанов визначає електронну дидактику та проектування педагогічних процесів [6] як окремі основні компоненти цифрової педагогіки. Саме цифровій грамотності присвячений ряд методичних видань освітніх установ з питань електронної освіти та стратегічних досліджень різних країн [5; 6; 1], що містять роз'яснення щодо понятійно-термінологічного апарату галузі педагогіки, яка стає все більш актуальною.

Європейська комісія [5, с. 8] визначає цифрову грамотність як “навички, необхідні для досягнення цифрової компетентності”, а саме основні навички застосування інформаційно-комунікаційних технологій та використання комп'ютерів для “пошуку, оцінки, зберігання, виготовлення, представлення та обміну інформацією, а також для спілкування та участі в мережах спільної роботи через Інтернет”. Незважаючи на передування розвинення навичок ІКТ формуванню цифрової компетентності, ми спиратимемося на вже звичне в академічній галузі синонімічне використання термінів “цифрова грамотність” та “цифрова компетентність”. Існує також декілька багатокомпонентних визначень цифрової грамотності (компетентності) з урахуванням саме набору визначальних навичок.



Г. Дженкінс (H. Jenkins) та ін. [9] розробили найбільш прозору, на нашу думку, концепцію, визначивши, що цифрова грамотність залежить від сформованості трьох типів практично орієнтованих навичок:

– навички взаємодії з комп'ютером та будь-якими іншими пристроями, за допомогою яких можна вийти в мережу або створювати цифрові артефакти;

– навички взаємодії з програмним забезпеченням, що уможлиблюють роботу з різноформатним контентом;

– універсальні навички роботи з цифровими технологіями, зокрема конструювання, розроблення цифрового онлайн чи офлайн-середовища.

Треба взяти до уваги також модель цифрової грамотності Рене Хоббс, яка визначає цифрову грамотність як “сукупність життєвих навичок, необхідних для повноцінної участі у суспільстві, насиченому медіа та інформацією” [8]. До таких життєво і суспільно необхідних навичок Хоббс зараховує, наприклад, критичне, креативне та оцінне мислення:

1) аналізувати та оцінювати (наприклад, якість та достовірність контенту);

2) створювати та співпрацювати (здатність до авторства та колаборації);

3) користуватися та ділитися – створювати контент у різних формах, використовуючи мову, зображення, звук та нові цифрові інструменти та технології;

4) застосовувати етичне судження – усвідомлювати соціальну відповідальність в Інтернеті, отримувати доступ до інформації, розміщуючи та обмінюючись матеріалами та розуміючи інформацію та ідеї.

Беручи до уваги практичний та соціально вагомий аспекти, у представленому дослідженні для презентування власного досвіду імплементації елементів цифрової освіти у навчання студентів інженерних спеціальностей спиратимемося на визначення A. Grech: людина, що демонструє цифрову грамотність, може “використовувати технологію стратегічно для пошуку та оцінки інформації, підключатися та співпрацювати з іншими, продукувати та ділитися оригінальним контентом, а також використовувати Інтернет та технологічні засоби для досягнення багатьох академічних, професійних та особистих цілей” [5, с. 10].

Навички, які формуються сьогодні у підлітковому віці (переважно завдяки шкільним завданням, меншою мірою самостійно або за допомогою особистих контактів), у здобувачів вищої освіти повинні вдосконалюватися і доповнюватися цілеспрямовано під час навчання (у вигляді творчих завдань, модулів самостійної роботи, пошуково-аналітичної та наукової діяльності) – це глобальна мета застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі в університеті, оскільки наявність високого рівня цифрової грамотності є передумовою швидкого орієнтування випускника українського закладу вищої освіти в щільному потоці інформації і, відповідно, адекватної реакції на виклики професійної та суспільної сфери.

Більш сфокусовані цілі – прищеплення здобувачам вищої освіти звички як до споглядального, так і до активного видів діяльності, які є сьогодні базою професійного співробітництва і переведені з особистого формату в опосередкований, з аналогового – в цифровий, з відкладеного – у ‘live’ або ‘online’. Ми виділяємо п’ять вирішальних діяльностей:

1. Комунікація. Користування месенджерами є звичним для молоді і, незважаючи на стрімку зміну найбільш затребуваних месенджерів та соціальних мереж (наприклад, Skype був частково витіснений Telegram, а додаток для обміну миттєвими повідомленнями Signal лише набирає популярність в Україні), сьогоднішні студенти швидко адаптуються до відмінностей та інновацій у функціоналі комунікаційних ресурсів, що з’являються на ринку. Натомість, наприклад, користування електронною поштою є незатребуваним серед першокурсників – приблизно третина вступників не мають власної адреси електронної пошти, використовуючи дані батьків. Втім, отримавши корпоративну електронну адресу університету для спілкування з адміністративних та організаційних питань, для комунікації з відділами та підрозділами (наприклад, запитів до електронної наукової бібліотеки) та входу до системи дистанційної освіти (на сьогоднішній день, електронна адреса є опцією для реєстрації поряд з обліковими записами у соціальних мережах та спільнотах), новоявлені студенти відзначають корисність і зручність користування всіма перевагами електронної скриньки.

2. Пошук інформації. Розпочавши навчання в університеті, студенти стикаються з великою кількістю завдань, де новітня інформація, доступна лише у мережі Інтернет, є передумовою подальшої навчальної діяльності. Навички більшості першокурсників обмежуються користуванням пошуковим рядком, без використання пошуку за тегами або за сторінкою тощо.

В умовах сьогодення здобувач вищої освіти повинен вміти користуватися наступними ресурсами:

– пошукові системи (у тому числі іншомовні),

– довідкові ресурси (у тому числі ілюстровані, наприклад, інженерного спрямування),

– тлумачні та перекладні ресурси (принаймні, англійською мовою),

– ресурси навчальних установ та бібліотек України та світу,

– ресурси державних, суспільних та приватних установ та організацій,

– ресурси підприємств у галузі визначеної спеціалізації.

3. Обробка інформації і презентація результатів. В обов’язковому порядку абітурієнт повинен вміти користуватися офісними пакетами додатків (наприклад, Microsoft Office або його альтернативами – LibreOffice, FreeOffice, WPS Office, Calligra, OfficeSuite.) Текстові документи, розрахункові таблиці, презентації – навички ефективної роботи з ними є передумовою успішного оволодіння більш складним професійно-орієн-

тованим програмним забезпеченням. Крім цього, у процесі навчання у закладі вищої освіти потенційний фахівець повинен вміти компресувати і візуалізувати інформацію у вигляді постеру, інфографіки, короткого відео навчального характеру – сьогодні найбільшу палітру можливостей і простоту використання пропонують саме онлайн редактори (Prezi, Canva, Haiku Deck, Keynote, Youtube редактор, Video Tool Box і т.ін.).

4. Колаборація. Навички співробітництва потребують широкої обізнаності з використанням цифрових ресурсів – у першу чергу це колабораційні платформи, широко використовувані організаціями та підприємствами (Ryver, Confluence, Podio, Unified Communications, Common Data Environment, Go SoapBox) і більш складні інструменти управління проектами (Bitrix24, Workzone, Planfix Worksection, Active Collab). Серед численних функцій такого програмного забезпечення – організація роботи над пріоритетними завданнями і поетапного звітування, розподіл задач, коментування і обмін інформацією і файлами.

5. Навчання і самонавчання. Ресурси, що сьогодні є популярними як серед здобувачів вищої освіти, так і серед інших категорій населення у рамках концепцій постійного оновлення знань і підвищення власної професійної компетенції та усе більш глобального усвідомлення нагальності навчання протягом життя, стають усе більш доступними: від вебінарів до онлайн-стажувань, від майстер-класів до дистанційного навчання у провідних університетах світу (наприклад, курс можна пройти безкоштовно, але за додаткові навчальні матеріали, підсумковий іспит та отримання диплому стягується плата).

В умовах пандемії та карантину освіта та самоосвіта стали найбільш затребуваними і, відповідно, найбільш прогресуючими сферами (поява групових відеодзвінків у месенджерах (Viber – до 20 учасників), збільшення кількості учасників відеоконференцій – (у TrueConf безкоштовно для 1000 учасників), тимчасова безплатність (Google Meet – до 30 вересня 2020 року) або тимчасовий доступ до функціоналу преміум акаунтів (навчальна платформа Kahoot!).

Одним з новітніх інструментів, що отримали у 2020 році визнання широкого кола освітян та здобувачів знань усіх рівнів освіти, стали сервіси миттєвого обміну повідомленнями та відеоконференцій.

Ознайомлення з принципами роботи сервісів відео конференцій стало одним з викликів у період карантину – студенти, які і раніше використовували відеодзвінки (групові, зокрема, наприклад у Skype), мали терміново навчитися принципам (і, що не менш важливо, етикету) участі у навчальній діяльності на заміну аудиторним заняттям та принципам контролю знань у режимі онлайн. У Таврійському державному агротехнологічному університеті імені Дмитра Моторного було проведено ґрунтовне дослідження технічних можливостей студентів та викладачів, і на основі порівняння характеристик декількох сервісів було обрано платформу “Zoom”. Результати опитування співробітниками деканатів серед студентів інженерних спеціальностей на початку карантинного періоду показали, що лише 87 % здобувачів вищої освіти мають швидкісний та безперебійний Інтернет, а переважна більшість молоді, що мешкає у сільській місцевості користується мобільним Інтернетом; більше половини студентів (72 %) не мали вебкамер. Серед викладачів готовність користуватися Zoom для навчальної діяльності у середині березня 2020 року була майже стовідсотковою (94 %). На період весняної сесії кількість користувачів безперебійного Інтернету та власників обладнання для відеоконференцій (вебкамер та гарнітури для якісного аудіозв’язку) суттєво зросла – за результатами підсумкових контролів 92 % студентів мали відеозв’язок, 100 % викладачів та адміністративних співробітників (секретарі деканатів, заступники деканів), що проводили відеоконтроль заліків та іспитів, були забезпечені ресурсами для відеофіксації заходів. Такий зріст пояснюється розумінням серйозності епідеміологічної ситуації і потенційної необхідності продовження навчання у режимі відеоконференцій і у наступному навчальному році.

Технічне забезпечення було не єдиним викликом організації навчального процесу: здобувачі вищої освіти мали швидко опанувати розширені можливості ресурсів дистанційного навчання – Zoom та Moodle.

Так, у Zoom функції перегляду та демонстрації екрану, сумісного редагування документу, позначки готовності відповісти, відповідей у чаті, перегляду сторонніх ресурсів, передачі файлів та текстових повідомлень усім учасникам або окремому партнеру по навчальній діяльності мали бути додатково представлені та затреновані зі студентами.

У зв’язку з терміновим і дуже інтенсивним запровадженням Zoom та з метою удосконалення процесу впровадження нових додатків та програмного забезпечення у навчальний процес, студенти інженерних спеціальностей відповіли на питання з власного досвіду першого користування Zoom:

1. На питання чи користувалися респонденти сервісами відеоконференцій із використанням навчальних функцій 96 % студентів відповіли негативно. Серед досвідчених користувачів – студенти, які займалися з репетиторами з іноземних мов та студенти-співробітники крупних підприємств, що практикують групові наради.

2. Друге питання – яким чином має відбуватися інтеграція студентської аудиторії у роботу з новими додатками або програмним забезпеченням – виявило неочікувані результати:

44 % респондентів висловилися за самонавчання у зручному, самостійно обраному форматі (текстовий опис роботи на україномовному вебсайті / у соціальній мережі; перегляд відеоролику у Youtube; перегляд навчального ролику на офіційній (як правило, англomовній) сторінці розробника; пояснення більш досвідченого у користуванні ресурсом одногрупника / друга);

14 % підтримали ідею про організований тренінг (за необхідності, ряд навчальних семінарів) з досконалого вивчення можливостей та особливостей додатку (проведений для групи або курсу викладачем кафедри ІТ або співробітником деканату);

42 % висловилися за презентацію функціоналу визначеного програмного забезпечення викладачами з предметів (адже викладач акцентує саме ті опції та можливості, які будуть визначальними для навчальної діяльності з його предмету).

Отже, можна дійти висновку, що здобувачі вищої освіти здатні самостійно навчитися базовим принципам користування одними Інтернет ресурсами завдяки інформації з інших вебресурсів, але потребують настанов викладача щодо доцільної та ефективної імплементації додатку, прийомів щодо його продуктивного колегіального застосування у академічній навчальній діяльності та для самоосвіти.

Зважаючи на вже широко відомі навчальні сервіси, найбільш надійними ресурсами в освітній сфері залишаються платформи дистанційного навчання (Moodle, Canvas LMS, LearnDash). Їх перевага у тому, що вони інтегрують інформативні, навчальні та контролюючі ресурси.

Найбільш широко застосовуваною в українських закладах вищої освіти є платформа “Moodle”, яка була створена у 2001 і з того часу вдосконалюється, пропонуючи своїм користувачам (як укладачам навчальних курсів, так і здобувачам знань) зручний інтерфейс, широкі можливості синхронної та асинхронної навчальної діяльності та, що є важливою вимогою сьогодення, високий ступінь безпеки даних.

Платформа “Moodle”, яка інтегрована у навчальну діяльність денної та заочної форми навчання Таврійського університету з 2015 року, цього року також була більш широко представлена у навчальному навантаженні з усіх предметів – перш за все, задля зручності підтримки контакту з викладачами та одногрупниками велика кількість студентів розширила свої профілі, додавши ім'я в Skype, вебсторінки та номери мобільних телефонів; здобувачі вищої освіти стали більш активно користуватися вбудованим сервісом повідомлень (які дублюються також на електронну пошту адресата), отримуючи відповіді на питання та додаткові консультації; новини та форуми Moodle також стали більш популярними; учасники курсів стикнулися з більш різноманітними завданнями у тестах (еквівалентами завдань, які зазвичай практикуються на аудиторних заняттях або під час особистого спілкування-захисту з викладачем), зокрема збільшилася частка питань з відкритою відповіддю та завдань, які оформлюються у вигляді файлів визначеного формату та надсилаються на перевірку викладачеві через сервіси Moodle. Втім, слід зазначити, що платформа “Moodle” не є універсальним засобом навчальної колаборації викладачів та студентів – через велике навантаження на університетський сервер і загрозу втрати даних викладачам Таврійського університету доводилося регулювати комунікацію зі студентами:

– планові роботи і домашні завдання, розміщені у предметних курсах Moodle, студенти надсилали викладачам на корпоративну електронну пошту або розміщували на Google-диску, надсилаючи посилання;

– термінові повідомлення студенти і викладачі дублювали у вигляді Skype або Viber-повідомлень; отримання файлів, які могли виявитися недоступними адресату, під час контрольних заходів (наприклад, студент не зміг завантажити і відкрити екзаменаційну картку, розміщену у модулі підсумкового контролю у курсі Moodle) контролювалося онлайн – підтвердженням або спростуванням самим студентом – така ситуація негайно виправлялася викладачем завдяки функції пересилки файлу визначеному учаснику Zoom-конференції;

– між старостами груп та викладачами постійно підтримувався телефонний зв'язок.

Виходячи з вищенаведеного, викладачі університету мають постійно підвищувати рівень цифрової грамотності – у першу чергу, власної, а також здобувачів вищої освіти. Науково-педагогічні працівники кафедри “Іноземні мови” Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного ведуть викладання предметів “Іноземна мова”, “Іноземна мова професійного спрямування” та “Ділова іноземна мова” (англійська, німецька та французька) мінімум 3 навчальні роки для здобувачів освітнього ступеня “Бакалавр” і у середньому 2 семестри у магістратурі, і вважають невід'ємними аспектами освітньої діяльності прищеплення студентам інтересу до інновацій у ІТ-сфері та навчання усіх зацікавлених користування затребуваними і важливими для майбутньої професійної діяльності цифровими ресурсами та Інтернет-технологіями з метою створення якісного та сучасного продукту:

1) так, з першого семестру присутності на кафедрі “ІМ” студентів обов'язково навчають правил та прийомів пошуку інформації в іншомовному сегменті мережі Інтернет, користуванню різними типами довідкової літератури (енциклопедії – <https://www.britannica.com/>, <https://www.encyclopedia.com/>, тлумачні словники – <https://www.ldoceonline.com/>) та корисними ресурсами (наприклад, досліджуються онлайн-біржі праці для ознайомлення з вимогами до вмінь та навичок фахівців європейського рівня, маркет-плейси та вебкаталоги товарів – для засвоєння необхідного вокабуляру та для порівняння характеристик товарів та послуг у відповідній професійній галузі); широко використовуються онлайн-ресурси з обробки та конвертування файлів для більш зручного користування і швидшого опрацювання завдань (наприклад, заповнення pdf-форм, створення і використання інтерактивних об'єктів у документах).

2) Також студентів навчають правил створення інформативної та візуально ефектної презентації із застосуванням прийомів вражаючого публічного виступу – з цією метою студенти ознайомлюються з англійськими версіями онлайн-редакторів презентацій (Prezi, Canva, Powtoon, Keynote) і відеозаписами виступів

відомих людей та інфлюенсерів (наприклад, TED Talks – виступи експертів з галузей освіти та промисловості, науки та техніки з субтитрами більш ніж 100 мовами).

2) Студенти інженерних спеціальностей створюють великоформатні постери (схеми, інфографіку, плани та карти) для візуалізації результатів наукових досліджень та індивідуальних завдань іноземними мовами у Photoshop, Corel, CAD, а також у онлайн-редакторі Canva.

3) Велика кількість студентів є учасниками груп та спільнот у соціальних мережах, де на сторінках кафедри викладачі проводять інформування, опитування та конкурси іноземними мовами. Там також розміщуються посилання на сторонні ресурси, наприклад, розроблені викладачами кафедри “Іноземні мови” вебквести, які вимагають не лише високого рівня іншомовної компетенції, а й впевненого орієнтування у активах освітніх, культурологічних та лінгвокраїнознавчих вебсайтів.

У рамках просвітницької діяльності викладачі кафедри також ознайомлюють здобувачів вищої освіти з ресурсами для самонавчання і самостійного вдосконалення рівня володіння іноземними мовами:

1) платформи для вивчення іноземних мов – BBC Learning English, Cambridge Assessment English, Lingualo, які дозволяють комплексно тренувати навички за самостійно обраним режимом інтенсивності, у тому числі використовуючи мобільні версії;

2) додатки доповненої та віртуальної реальності, кількість яких на сьогоднішній день зростає у кожній дисципліні, але особливо – у галузях STEM, природничих наук і іноземних мов. Серед англомовних додатків віртуальної реальності для вивчення іноземних мов, а також тренування соціальних навичок як, наприклад, презентування, ораторське мистецтво, використання медіа (VRSpeech, VirtualSpeech, AltSpaceVR) окремою групою виділяються ресурси для вивчення англійської мови – VR Learn English, Gold Lotus. Втім, варто зазначити, що додатки, спрямовані на залучення аудиторії до вивчення декількох найбільш затребуваних мов світу (наприклад, Mondly), мають більш ефективну навчальну методіку, ретельно продуманих супровідних персонажів, ширший словниковий запас.

3) навчальні додатки на базі штучного інтелекту, призначені саме для вивчення іноземних мов. Однією з найбільш відомих платформ з використанням технологій штучного інтелекту є Duolingo – штучний інтелект використовується вже на етапі вхідного тесту і супроводжує користувача протягом вивчення іноземної мови, фіксуючи його присутність, успішність та час, що витрачається на пошук правильної відповіді для добору наступних завдань. Дані від більш ніж 300 мільйонів користувачів формують основу для розробки за допомогою технологій штучного інтелекту більш продуктивних комплектів навчальних та контрольних блоків та удосконалення вже існуючих силабусів.

Менш відомі, але швидко прогресуючі ресурси на основі технології штучного інтелекту – Glossika та ELSA. Glossika за допомогою штучного інтелекту допомагає здобувачу нових знань сформувати базу “вільного володіння” (набір фраз відповідних кінцевій меті вивчення іноземної мови, наприклад, туризм або ведення бізнесу) шляхом тренування речень різних типів у всіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі, аудіюванні та читанні). Додаток ELSA було запроваджено як персональний віртуальний тренер вимови, що допомагає позбутися акценту власної мови і набути правильної вимови американської англійської, а також формує правильну інтонацію різних типів речень, за допомогою штучного інтелекту аналізуючи прогрес навчальної діяльності і проміжні результати користувача-мовця.

На жаль, ці запропоновані ресурси самонавчання і самостійного вдосконалення знання іноземних мов та соціальних навичок не можуть бути повноцінно імplementовані в університетський навчальний процес, а лише можуть бути представлені в оглядових блоках з наступним причин:

1) невідповідність навчальної мети тематичному спрямуванню цифрового ресурсу: у більшості освітніх програм дисципліни кафедри “ІМ” – це іноземна мова професійного (або фахового спрямування), тоді як ресурс сфокусований на темах загальнонавчальної іноземної мови, розширюючи навички усного спілкування з метою подорожування, навчання за кордоном, ведення бізнесу.

2) Нестача технічного оснащення (наприклад, кожен студент повинен бути забезпечений гарнітурою з високоякісним мікрофоном або шлемом для використання додатків віртуальної реальності або ресурсів з використанням технології штучного інтелекту).

3) Лише часткова зацікавленість студентської аудиторії у додатковому поглибленні знань з іноземної мови – імplementація подібних ресурсів передбачає високий ступінь мотивації та самодисципліни, яку демонструють, наприклад, менше половини групи майбутніх інженерів.

Незважаючи на вище вказані фактори, представлені цифрові ресурси мають доведену ефективність та велику аудиторію користувачів завдяки ретельно спланованим курсам і суворій відповідності матеріалу поставленим навчальним цілям, отже мають бути представлені здобувачам вищої освіти, які планують продовжити вивчення іноземних мов і після отримання академічного ступеня.

**Висновки.** Дигіталізація освіти вимагає залучення все більшої кількості цифрових ресурсів та інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес. Виходячи з мети їх застосування, викладач визначає інструмент навчання та частку його застосування в аудиторній та позааудиторній складовій навчального процесу. При ефективній імplementації (від ознайомлення студентів з функціоналом нового для них цифрового продукту до розробки і презентацій студентами авторського контенту) цифрові ресурси мають потуж-

ний потенціал формування особистості з високим рівнем цифрової грамотності, здатної до навчання і само-навчання, комунікації, колаборації, пошуку актуальної достовірної інформації англійською мовою, обробки інформації та ефективного презентації результатів мисленнєвої діяльності іноземною мовою.

#### **Використана література:**

1. Іщенко А. Ю. Національна платформа цифрової освіти як пріоритетний інструмент оновлення вітчизняної освітньої системи. Київ : Національний інститут стратегічних досліджень, 2020. 5 с.
2. Belshaw D. The Essential elements of digital literacies, 2017. URL: <http://digitalliteraci.es/> (in English). (дата звернення: 19.08.2020).
3. Вуків В. Ю., Лешченко М. П. Digital humanistic pedagogy: relevant problems of scientific research in the field of using ICT in education. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 53. Вип. 3. С. 1-17.
4. Creeber G., Martin R. Digital Culture: Understanding New Media. Maidenhead : Open University Press, 2011. 224 p.
5. Digital Literacy. 21st Century Competences for Our Age. Department of eLearning, 2015. 18 p.
6. Digital literacy across the curriculum. National foundation for educational research. Bristol : Futurelab, 2010. 63 p.
7. Gere Ch. Digital culture. London : Reaktion Books, 2009. 240 p.
8. Hobbs R. Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington D. C. : The Aspen Institute, 2010. 64 p.
9. Jenkins H., Purushotma R., Weigeletal M. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Cambridge : The MIT Press, 2009. 145 p.
10. Redecker C., Punie Yv. European Framework for the Digital Competence of Educators. Brussels : Joint Research Centre, 2017. 95 p.

#### **References:**

1. Ischenko A. Yu. (2020) Natsionalna platforma tsyvrovoi osvity yak priorytetnyi instrument onovlennia vitchyzniansoi osvitiioi systemy. [National platform of digital education as a priority tool for updating the domestic education system] Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen. 2020. 5 c. [in Ukrainian]
2. Belshaw D. (2017) The Essential elements of digital literacies, 2017. URL: <http://digitalliteraci.es/> (data zvernennia: 19.08.2020).
3. Вуків В., Лешченко М. (2016) Digital Humanistic Pedagogy: Relevant Problems of Scientific Research in the Field of Using ICT in Education. *Information Technologies and Learning Tools*, 53, 3, 1-17.
4. Creeber G., Martin R. (2011) Digital Culture: Understanding New Media. Maidenhead : Open University Press. 224 p.
5. Digital Literacy. (2015) 21st Century Competences for Our Age. Department of eLearning. 18 p.
6. Digital literacy across the curriculum. (2010) National foundation for educational research. Bristol : Futurelab. 63 p.
7. Gere Ch. (2009) Digital culture. London : Reaktion Books. 240 p.
8. Hobbs R.(2010) Digital and Media Literacy: A Plan of Action. Washington D. C.: The Aspen Institute. 64 p.
9. Jenkins H., Purushotma R., Weigeletal M. (2009) Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Cambridge : The MIT Press. 145 p.
10. Redecker C., Punie Yv. (2017) European Framework for the Digital Competence of Educators. Brussels : Joint Research Centre. 95 p.

#### **Zaitseva N. V., Symonenko S. V., Suprun O. M. Development of digital literacy of engineering students in a foreign language course**

*The article is devoted to the issues of the educational process digitalization in higher education institutions and to the development of digital literacy of future engineering specialists. In the context of rapid transition to remote communication and cooperation forms due to quarantine restrictions, the level of requirements of educational and professional spheres for the skills and abilities of information and communication technology resource users increases correspondingly. The most urgent in both areas are the following activities: communication, information search, information processing and result presentation, collaboration, training and self-study. The presented article analyzes a number of digital resources (including both market leaders and promising online services) for engaging in the above-mentioned critical-analytical and creative activities. Based on a survey among the engineering students at Tavria University, it was stated that most students have web cameras and headsets necessary for online learning. The students are able to master new applications by themselves, but they prefer to be given a focused demonstration of the functionality of the specific resource and its benefits for the discipline by their teacher.*

*The article presents the experience of applying the most effective distance education resources in the courses 'English' and 'English for specific purposes' – the Moodle platform and the video conferencing service Zoom. In the paper, the opportunities are listed which enhance students' digital literacy by instilling in them interest in English online products and by developing skills of using digital resources and Internet technology important for future professional activities, for self-study or for creating a high-grade modern product.*

**Key words:** digitalization, digital literacy, distance learning, digital resource, information and communication technology, communication, collaboration, self-study.

## ЗНАЧЕННЯ РОЗВИТКУ НЕПІДГОТОВЛЕНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ У НАВЧАННІ АСПІРАНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ

*Стаття присвячена проблемі розвитку невідготовленого усного мовлення у навчанні аспірантів іноземної мови в нелінгвістичній аспірантурі в умовах сучасної комунікативної парадигми. Формування мовної та мовленнєвої компетентностей є необхідним для кваліфікованої професійної діяльності в різних сферах виробничої, наукової, суспільної діяльності та ділового партнерства, тому однією з цілей навчання іноземної мови є формування в аспірантів умінь та навичок невідготовленого усного мовлення в різних ділових, наукових, професійних і академічних ситуаціях.*

*Це мовлення є природною мовленнєвою діяльністю, під час якої мовець майже безпомилково і в природному темпі мовлення використовує засвоєний мовний матеріал, навички та вміння для здійснення реальної комунікації. Характерними рисами невідготовленого мовлення є ініціативність, імпровізація, логічний розвиток думки, її композиційна впорядкованість, послідовність, вільне та адекватне використання мовних форм, природний темп усного мовлення.*

*Невідготовлене усне мовлення завжди зумовлене реальною ситуацією спілкування. Отже, навчання іноземної мови повинно бути наближене до реальних умов життя тих, хто навчається; організація їх мовленнєвої діяльності повинна відбуватися з урахуванням середовища, в якому вони знаходяться, тому особливі труднощі в процесі невідготовленого мовлення викликає використання мовного матеріалу.*

*Враховуючи методичні передумови навчання невідготовленого усного мовлення, його можна поділити на мовлення, в якому підготовлений зміст, але не підготовлена форма мовлення, та мовлення, в якому не підготовлений ні зміст, ні форма. Невідготовлене усне мовлення може бути діалогічним і монологічним. До ефективних засобів розвитку в аспірантів невідготовленого усного мовлення належить ділове спілкування, бесіда та дискусія.*

**Ключові слова:** іноземна мова, мовленнєва діяльність, невідготовлене усне мовлення, аспірант, нелінгвістична аспірантура, висловлювання, навчальна мовленнєва ситуація, реальна ситуація спілкування.

На сучасному етапі посилення економічних, гуманітарних, ділових, культурних, політичних, правових, наукових та інших зв'язків із закордонними країнами, а також інтернаціоналізація наукових знань навчання іноземної мови є соціальним замовленням суспільства, яке потребує фахівців, що реально володіють іноземною мовою, для здійснення ефективної роботи в науковій, виробничій та академічній сферах, що уможливує знайомство з досягненнями світової науки, активну участь у різних міжнародних проектах, підвищення кваліфікації в закладах вищої освіти та наукових установах інших країн, розвиток індивідуальності фахівця, знайомство з іншими культурами та менталітетами тощо, оскільки іноземна мова має великий потенціал, що може сприяти підвищенню рівня професійної підготовки здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти – доктора філософії. Останні роки характеризуються пошуками ефективних засобів покращення якості навчання іноземних мов. Головним у цих пошуках є спроба визначити конкретні цілі і задачі навчання на кожному етапі, шляхи, які забезпечують досягнення цілей, розробка системи прийомів, що відповідають цілям вибраного методу [5].

Курс іноземної мови в аспірантурі має комунікативно та професійно спрямований характер і враховує принципи неперервності та наступності іншомовної підготовки в системі «школа – заклад вищої освіти». Формування мовної та мовленнєвої компетентностей є необхідним для кваліфікованої професійної діяльності в різних сферах виробничої, наукової, суспільної діяльності та ділового партнерства. Професійне спрямування курсу іноземної мови сприяє його взаємодії з фаховими дисциплінами з метою підвищення та удосконалення особистісного та професійного рівня аспіранта.

Відповідно до Програми навчальної дисципліни «Іноземна мова» метою курсу іноземної мови для здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти – доктора філософії є формування іншомовної професійно-спрямованої комунікативної компетентності, що дозволяє їм інтегруватися в міжнародне професійне середовище і використовувати професійну іноземну мову як засіб міжкультурного і професійного спілкування. Тому необхідно звернути особливу увагу на практичну та комунікативну спрямованість цього предмета, однією з цілей якого є формування в аспірантів умінь та навичок невідготовленого усного мовлення в різних ситуаціях ділового, наукового, професійного та академічного спілкування.

Різні аспекти проблеми невідготовленого мовлення, яке є домінуючим у межах усного повсякденного спілкування, досліджували науковці К. Айслер-Мергц, О. Артемьєва, Г. Вишневська, Н. Гез, П. Гурвіч, Ф. Ісхакова, М. Каган, Г. Крейдлінг, А. Леонтьєв, Г. Орлов, Е. Рогов, Л. Селезнєва, В. Скалкін, О. Тарнопольський, В. Тонконогов, Т. Шевченко, Сl. Baty, R. Hawkes, B. Jones, J. Lantolf, M. Long, M. Swain та інші.

Проте ще не досить проаналізовані та вивчені питання важливості невідготовленого усного мовлення для оволодіння іноземною мовою, зокрема здобувачами третього освітньо-наукового рівня вищої освіти – доктора філософії, технології навчання іншомовного невідготовленого мовлення, ролі організації навчального матеріалу і всього процесу навчання, розробки, опису та систематизації конкретних різноманітних методичних прийомів і відповідних видів вправ для його формування, створення зовнішньої та внутрішньої мотивації.

Навчання аспірантів іноземної мови в нелінгвістичній аспірантурі має свої об'єктивні проблеми, серед яких низький рівень володіння аспірантами іноземною мовою, незнання лексики та граматики, відсутність практичних навичок продукувати усне мовлення в монологічній та діалогічній формах, особливо непідготовлене, мала кількість годин, перерва у навчанні іноземної мови, низька мотивація необхідності володіння іноземною мовою, що необхідно враховувати при складанні робочої програми з іноземної мови та організації навчального процесу.

Усне мовлення (нерозривна єдність аудіювання та мовлення) є основою навчання мови на всіх курсах. Методичні зусилля повинні спрямовуватися на те, щоб зробити його не тільки провідною метою і засобом навчання, але й основою всього педагогічного процесу [1]. Одна з цілей навчання усної мовленнєвої діяльності – непідготовлене мовлення, яке є складною методичною проблемою, для вирішення якої насамперед необхідно визначити специфіку непідготовленого мовлення, його якісні показники, створити умови для стимулювання непідготовленого висловлювання тощо.

Непідготовлене мовлення – природна мовленнєва діяльність, під час якої мовець практично безпомилково і в природному темпі мовлення використовує засвоєний мовний матеріал, навички та вміння для здійснення реальної комунікації. Непідготовлена розмова є усною взаємодією, в якій викладачі точно не знають, якою мовою будуть спілкуватися студенти. Мовець, студент чи викладач повинен щось сказати як результат того, що він почув і зрозумів, що йому / їй було сказано. Розмова, таким чином, є і слуханням, і мовленням, і сприйняттям, і продукуванням. Розмова є використанням мови з метою комунікації, на відміну від тренування в мові [Jones]. Цю розмову будуть вести, її не будуть читати, імпровізувати чи в ній тренуватися; це прагнення до спілкування, коли мобілізуються лінгвістичні ресурси [Hawkes].

Оволодіння іноземною мовою вимагає, щоб вся діяльність у процесі її навчання підпорядковувалася логіці спілкування, щоб аспірант мав потребу самостійно, по-новому комбінувати матеріал для підтримання розмови; здогадувався про значення слова, яке вжив співрозмовник або яке він зустрів у тексті; був готовим до елементарного творчого осмислення: використовувати відому граматичну форму в новому лексичному наповненні, відоме слово – у нових словосполученнях тощо. Все це складає елементи непідготовленого мовлення, сприяє самостійному формуванню та формулюванню думки іноземною мовою, а отже, розумовому розвитку.

Особливі труднощі в процесі непідготовленого мовлення викликає використання мовного матеріалу, оскільки знайоме поняття необхідно в цьому випадку використовувати не лише у відомій, але й у новій ситуації. Тому для розвитку непідготовленого мовлення необхідно створити певні умови, а саме навчальну ситуацію, що є сукупністю умов мовленнєвих і немовленнєвих, необхідних і достатніх для того, щоб здійснилася мовленнєва дія [6, с. 155–156], яка є однією з таких умов.

Навчальна мовленнєва ситуація складається з умов ситуації та мовленнєвої реакції аспірантів. Ця ситуація імітує (моделює) ситуацію реального мовленнєвого спілкування. Це означає, що йдеться про таку ситуацію, в якій людина могла б уявити себе на місці того, хто говорить, уявити, кому, що і з якою метою говорить. Відомий здобувачам матеріал слугує основою для породження нових висловлювань, тобто відбувається творча діяльність. Тому аспіранти повинні навчитися висловлювати власні думки хорошою іноземною мовою, використовуючи засвоєний лексичний і граматичний матеріал у новому контексті, в новій ситуації.

При цьому відбувається те, що можна назвати мобілізацією мислення в навчальній діяльності, оскільки мислення, інтелектуальна, розумова діяльність, які є необхідними компонентами навчання, зокрема іноземної мови, починаються зі створення проблемної ситуації та виникнення мотиву для інтелектуальної діяльності в цій ситуації. Мовлення аспірантів носить продуктивно-творчий характер, вони тренуються у вільному вираженні власних думок. Для того, щоб навчати іншомовного усного спілкування як природного, необхідно за можливості наблизити навчальне спілкування до ненавчального, тобто зробити його комунікативно вмотивованим, цікавим, самостійним, творчим, що можливо на основі навичок, сформованих за допомогою тренувальних вправ, які мають умовно-комунікативний характер, що є досить складним завданням.

Характерними рисами непідготовленого мовлення є ініціативність, імпровізація, непідготовленість, логічний розвиток думки, її композиційна впорядкованість, послідовність, взаємозумовленість, вільне та адекватне використання мовних форм, єдність теми, цілісність, зв'язність, природний темп усного мовлення. Продуктом непідготовленого мовлення є спонтанне монологічне висловлювання, тобто мовленнєве породження монологічного характеру, що має об'єм більше одного простого речення, породжені у процесі діалогічного спілкування двох чи більше комунікантів як реакція на зовнішній стимул або як спонукання до висловлювання у відповідь [7].

Під час навчання непідготовленого усного мовлення необхідно враховувати такі аспекти як здатність аспіранта говорити без підготовки в часі і в не уповільненому для конкретної мови темпі; здатність використовувати мовний матеріал з теми відповідно до певної ситуації; створення внутрішньої та зовнішньої мотивації (соціально-значущих мотивів, визначення життєвих ідеалів і планів, прагнення до пізнання, що є пізнавальною мотивацією, яка пов'язана зі змістом лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації, що засвоюється).

Отже, для непідготовленого усного мовлення характерне правильне співвідношення системи мови і норм вживання (узусу); новизна інформації, необхідна для моделювання потреби мовленнєвої діяльності;

спрямованість мовця на смисл і власне визначення змісту висловлювання; різні форми перебігу (передача інформації, власне міркування, оцінювання, коментування тощо); експромтність і нерегламентованість висловлювання [4].

Сюди також можна додати впливовий характер непередбаченого усного мовлення, намагання переконати співрозмовника у правильності / хибності, справедливості / несправедливості своїх чи його міркувань / думок, підтримку чи заперечення їх, спонукування до певних дій чи вчинків чи заперечення їх тощо, тобто отримання максимального ефекту від свого висловлювання, адже кожний мовленнєвий вчинок, реалізуючи комунікативний намір мовця, здійснює певний вплив на слухача; а також експресивність висловлювання, оскільки під час мовлення мовець обов'язково висловлює свої почуття, відчуття, емоції, якими б вони не були (негативними, позитивними тощо), що також здійснює відповідний вплив на співрозмовника.

Непередбачене усне мовлення завжди зумовлене реальною ситуацією спілкування, оскільки навчання іноземної мови повинно бути наближене до реальних умов життя тих, хто навчається, організація їх мовленнєвої діяльності повинна відбуватися з урахуванням того середовища, в якому вони знаходяться. Реальні ситуації спілкування слугують стимулюванню мовлення аспірантів. Ситуації дозволяють залучати їх до акту іншомовного спілкування і таким чином підсилюють їх інтерес до навчання мови, мотивацію до її оволодіння.

Враховуючи методичні передумови навчання непередбаченого усного мовлення, його можна поділити на мовлення, в якому підготовлений зміст (підготовлені завдання, відома лексика, культурні особливості та соціальні норми мовленнєвого спілкування, правила мовленнєвої поведінки у визначених ситуаціях), але не підготовлена форма мовлення (лексичні, граматичні та стилістичні засоби оформлення мовленнєвого акту) та мовлення, в якому не підготовлені ні зміст, ні форма (комунікантам необхідно застосувати більше своїх інтелектуальних зусиль, комунікативних навичок, мобілізувати свої знання, виявляти готовність до соціально-адекватної взаємодії з партнерами). В обох випадках аспіранти повинні навчитися швидко аналізувати запропоноване завдання чи тему, визначати мету висловлювання, його основну думку та власну точку зору, втілювати висловлювання в адекватну форму та оцінювати здатність співрозмовників його сприйняти.

Непередбачене усне мовлення може бути діалогічним і монологічним. Реальне спілкування неодмінно передбачає спонтанність, непередбаченість усного мовлення. Тому цілком логічно, що метою навчання іноземної мови на просунутому етапі є непередбачене діалогічне мовлення, а також монологічне мовлення, яке цілком природно може бути як непередбаченим, так і підготовленим, частково підготовленим (доповідь, презентація тощо) [8, с. 16–17].

Серед методичних прийомів для формування непередбаченого іншомовного усного мовлення, ефективних засобів створення природної комунікативної ситуації можна зазначити ділове спілкування, дискусію та бесіду. Ділова іноземна мова вирішує завдання формування компетенції іншомовного ділового спілкування, яка передбачає оволодіння здобувачами знаннями та формування в них умінь і навичок ефективного та дієвого спілкування не лише в діловій та професійній сферах, але й у ситуаціях повсякденного життя [2]. Оскільки суть ділового спілкування полягає в тому, що воно має регламентований характер і обмежується рамками певної теми, питанням чи ситуацією, воно здійснюється в ході ділової взаємодії, в робочій ситуації у формі безпосереднього особистісного контакту або через технічні засоби.

Дискусія вимагає мобілізації розумових операцій, здійснення складних розумових завдань, актуалізації мовних засобів, необхідних для адекватного вираження своїх думок, відповідної критичної (позитивної чи негативної) реакції на думку співрозмовника, вміння погодитися чи заперечити, відстояти свою точку зору, аргументувати власну позицію тощо.

Аргументування є важливою характеристикою дискусії, необхідною умовою її культури. Навчання здобувачів аргументованому висловлюванню є невід'ємним складником навчання їх усного мовлення. Такий процес повинен здійснюватися таким чином, щоб викладач не нав'язував свої знання і своє розуміння питання, а скеровував процес мислення і дій здобувачів, не давав їм можливості відхилитися від мети, орієнтуючи їх розумові пошуки [3, с. 17]. У цьому випадку організація навчального процесу спрямована на реалізацію активного навчання, формування рефлексивного мислення; актуалізується досвід співрозмовників, а мовні дії наближаються до реальних умов комунікації.

Ще одним засобом розвитку непередбаченого мовлення є навчальна бесіда, яка стимулює умовно-комунікативне, непередбачене та ініціативне мовлення аспіранта засобами висловлювання на певну тему та програмування мовленнєвої реакції співрозмовника (офіційний мовленнєвий контакт виконання мовцями певних соціальних функцій у сфері певної діяльності; неофіційна ділова розмова – вирішення проблем, які виникають у процесі деякої немовленнєвої діяльності; неофіційна вільна бесіда – самостійна діяльність спілкування (встановлення контакту, підтримання розмови, надання інформації, запит інформації тощо).

Непередбачене усне мовлення є інструментом у підготовці до успішного іншомовного професійного, ділового чи академічного висловлювання, а його навчання сприяє хорошій мовній підготовці аспірантів; умовливою розвинутою здатності мобілізувати свої мовні знання, вміння та навички для сприйняття та вираження думок і почуттів, що формуються в момент мовлення; вміння мобілізувати розумові здібності, тобто здатність до логічного мислення, абстрактного мислення, планування викладу інформації, вміння аналізувати ситуацію та оцінювати її; діалогічного та монологічного мовлення; здатності висловлюватися без опори на взірці; здатності швидко реагувати на запитання та репліки співрозмовника; правильного іншомовного



мовлення в лексичному, граматичному та фонетичному відношенні; здатності адекватно використовувати засвоєну лексику залежно від мети виловлювання та змісту ситуації, тобто реалізації співвідносності мовленнєвих одиниць з ситуацією спілкування; вміння використовувати відповідні граматичні та стилістичні форми; вміння фонетично та інтонаційно правильно оформляти висловлювання, яке повинно відбуватися в нормальному для конкретної мови темпі, оскільки для успішного здійснення матеріалізованої частини мовленнєвого акту необхідний добре розвинутий мовний апарат, який може забезпечити чітку артикуляцію звуків, достатню гучність мовлення, правильну інтонацію; вміння якісно викласти конкретну інформацію; вміння висловлювати свої думки та міркування послідовно та логічно, аргументувати їх; вміння спілкуватися зі співрозмовниками; сприяє формуванню вміння сприймати і розуміти мовлення на слух; врахуванню часового регламенту.

Таким чином, однією з умов успішного здійснення аспірантами своєї подальшої професійної, науково-дослідної та академічної діяльності є такий рівень володіння ними іноземною мовою, який уможливило реалізовувати окремі комунікативні інтенції, здійснювати мовленнєві комунікації, невимушене спілкування іноземною мовою в природних ситуаціях, під час побудови власного висловлювання на основі засвоєних мовленнєвих автоматизмів зосереджуватися на його змісті, а не на формі.

**Висновки.** Непідготовлене усне мовлення передбачає таку мовленнєву діяльність, яка вимагає використання знань, умінь і навичок для грамотного вираження з точки зору фонетики, лексики, граматики та стилістики власних думок у різних природних ситуаціях. Воно характеризується ініціативністю, імпровізацією, єдністю теми, цілісністю, зв'язністю, взаємозумовленістю, послідовністю, логічним розвитком думки, її композиційною впорядкованістю, оформленням відповідними мовними засобами.

#### Використана література:

1. Алхазішвили А. А. Основы владения устной иностранной речью. М. : Просвещение, 1988. 128 с. The basis of having the oral foreign language proficiency.
2. Зеленська О. П. До питання про культуру іншомовного ділового спілкування майбутніх магістрів у нелінгвістичній магістратурі. *Нова педагогічна думка*. Рівне : РОШППО, 2019. № 2(98). С. 95–99.
3. Зеленська О. П., Бондаренко В. А. Навчання магістрів у ВНЗ МВС України аргументованому висловлюванню англійською мовою. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі*. Донецьк : ДонНУ, 2008. Вип. 10. С. 12–17.
4. Іванішина В. П. Психологічні засади навчання невідготовленого монологічного мовлення на уроках іноземної мови у старшій загальноосвітній школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів. 2011. Вип. 92. С. 116–119.
5. Каргина Е. М. Повышение значимости иностранного языка как составной части вузовской программы. *Культура и образование*. 2014. № 7(11). С. 11–15.
6. Леонтьев А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.
7. Савтырева А. А. Обучение неподготовленному монологическому высказыванию на китайском языке. *Университетские чтения-2011 : материалы науч.-метод. чтений ПГЛУ*. Пятигорск : ПГЛУ, 2011. Ч. 6. С. 80–84.
8. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посібник. К. : ІНКОС, 2006. 248 с.
9. Jones B. Thirty years of change. *Teaching modern foreign languages in secondary schools*. London : Routledge Falmer, 2002. P. 44–64.
10. Hawkes R. Translation, literary texts and classroom talk toolkit for studio KS3 French, German and Spanish. Pearson. 2015.

#### References:

1. Alkhashishvili A. A. (1988). *Osnovy vladeniya ustnoy inostrannoy rechyu [The basis of having the oral foreign language proficiency]*. M. : Prosvshchenie [in Russian].
2. Zelenska O. P. (2019). Do pytannia pro kulturu inshomovnoho dilovoho spilkuvannia maibutnikh mahistriv u nelinhvistychnii mahistraturi [To the issue of foreign language business communication culture of future masters taking the non-linguistic masters course]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought*, 2, 95-99. Rivne : ROSHPPO [in Ukrainian].
3. Zelenska O. P., Bondarenko V. A. (2008). Navchannia mahistriv u VNZ MVS Ukrainy argumentovanomu vyslovliuvanniu angliiskoiu movoiu [Teaching the reasoned utterance in English of the masters at HEE of the MIA of Ukraine]. *Aktualni problemy vykladannia inozemnykh mov u vyshchii shkoli – Urgent problems of teaching foreign languages at higher school*, 10, 12-17. Donetsk : DonNU [in Ukrainian].
4. Ivanishyna V. P. (2011). Psykhologichni zasady navchannia nepidhotovlenoho monolohichnoho movlennia na urokakh inozemnoi movy u starshii zahalnoosvitnii shkoli [Psychological principles of teaching spontaneous monologous speech on lessons of a foreign language at the senior general educational school]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni T. G. Shevchenka. Seriya: Pedahohichni nauky. Bulletin of T. G. Shevchenko national pedagogical university of Chernigiv. Ser.: Pedagogical sciences*, 92, 116–119 [in Ukrainian].
5. Kargina E. M. (2014). Povyshenie znachimosti inostrannogo yazyka kak sostavnoy chasti vuzovskoy programmy [Raising the importance of a foreign language as a component of the higher school programme] *Kultura i obrazovanie – Culture and education*, 7(11), 11–15 [in Russian].
6. Leontev A. A. (1969). *Yazyk. Rech. Rechevaya deyatel'nost [Language. Speech. Speech activity]*. M. : Prosvshchenie [in Russian].
7. Savtyreva A. A. (2011). Obuchenie nepodgotovlennomu monologicheskomu vyskazyvaniyu na kitayskom yazyke [Teaching spontaneous monologous utterance in Chinese]. *Universitetskie chteniya-2011. University readings-2011: Proceedings of the scientific-methodical readings of PSLU (Part 6)*, (P. 80–84). Pyatigorsk : PSLU (in Russian).
8. Tarnopolskyi O. B. (2006). *Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity [The methods of teaching the foreign language speech activity at higher educational linguistic establishment]*. K. : INKOS [in Ukrainian].

9. Jones B. (2002). Thirty years of change. *Teaching modern foreign languages in secondary schools*. London : Routledge Falmer [in English].
10. Hawkes R. (2015). Translation, literary texts and classroom talk toolkit for studio KS3 French, German and Spanish. Pearson [in English].

**Zelenska O. P. The importance of developing spontaneous oral speech in teaching a foreign language to the post-graduates taking the non-linguistic post-graduate courses**

*The article deals with the issues of teaching foreign language spontaneous oral speech to the post-graduates taking the non-linguistic post-graduate courses under conditions of the modern communicative paradigm. The formation of the language and speech competences is necessary for the qualified professional activity in the production, science, social activity and business, so one of the aims of teaching a foreign language is forming the post-graduates' skills and habits of spontaneous oral speech in the various business, scientific, professional and academic situations.*

*It is the natural speech activity during which a speaker practically without mistakes and in the natural pace of speech uses the acquired language material, skills and habits for the realization of the real communication. The characteristic features of spontaneous speech are the initiative, improvisation, logical development of the thought, its compositional order, free and adequate usage of the language forms, and natural pace of oral speech.*

*Spontaneous oral speech is always determined by a real situation of the communication. Teaching the foreign language must be approximate to the real conditions of the life of those, who study; organizing their speech activity must occur considering the environment in which they are; so the usage of the language material is especially difficult in the process of spontaneous speech.*

*Taking into account the methodological aspects of teaching spontaneous oral speech it can be divided into speech with the prepared context and not prepared form of speech, and speech when the context and form are not prepared. Spontaneous oral speech can be dialogical and monologous. The business communication, talk and discussion are the effective means of developing the post-graduates' spontaneous oral speech.*

**Key words:** foreign language, speech activity, spontaneous oral speech, post graduate, non-linguistic post-graduate courses, utterance, learning speech situation, real situation of communication.

УДК 373.6

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.11>

Калініна Л. В., Прокопчук Н. Р.

**МОЖЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА КУЛЬТУРИ  
УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

*Розглядаються актуальні питання можливостей інтегрованого навчання іноземної мови та культури учнів старшої школи в руслі нової освітньої реформи в Україні. Інтегрований підхід розглядається авторами базовим методичним напрямом, спрямованим на розкриття творчих сил і потенційних можливостей старшокласників, що стимулює їхнє бажання до самоосвіти та самовдосконалення.*

*Автори акцентують увагу на ефективності та перевагах цього підходу в навчанні іноземної мови учнів філологічного профілю; розкривають суть інтегрованого навчання старшокласників філологічного профілю; наводять характерні психологічні та лінгвістичні особливості учнів старшої школи, серед яких великий словниковий і мовленнєвий запас, швидка мовленнєва реакція на прослухане / побачене, інтелектуальна ініціатива, наявність дослідницької компетентності, потреба у творчості та інші.*

*Розглядаючи інтегрований урок одним із нововведень сучасної методики, що розвиває потенціал учнів, спонукає їх до осмислення та знаходження причинно-наслідкових зв'язків, розвитку логічного мислення та комунікативних здібностей, автори конкретизують низку навчальних цілей для здійснення ефективного інтегрованого навчання старшокласників філологічного профілю: значне розширення мовного інвентарю, формування вмінь володіння моделями вербальної та невербальної комунікації.*

*Автори описують та деталізують інтегровані вміння навчання іноземної мови та культури. Стаття містить приклади інтерактивних завдань інтегрованих уроків з англійської мови учнів старшого етапу навчання філологічного профілю на прикладі теми "Arts". До кожного завдання надаються роз'яснювальні методичні коментарі.*

**Ключові слова:** інтегрований підхід до навчання, метапредметна інтеграція, інтегративні уроки, філологічний профіль, інтегровані вміння, навчання мови і культури, старшокласники.

У навчальній діяльності сучасних старшокласників на перше місце висуваються мотиви, пов'язані з їх майбутніми планами, світоглядом і самовизначенням. Їх цікавить питання перспективи закінчення школи та вибір життєвого шляху, продовження освіти, потреби виявляти свої здатності у зв'язку з розвитком інтелектуальних сил.

Наші спостереження свідчать, що учні старшої школи керуються свідомою метою поглибити свої знання в певній сфері, оскільки вони стоять на порозі вступу до самостійного дорослого життя, і вибір професії сприяє не тільки формуванню навчальних інтересів, але й зміні ставлення до навчання – старшокласники оцінюють навчальний процес з точки зору того, що він може дати для їх майбутнього.

У зв'язку з цим в сучасній реформі освіти України значне місце відводиться проблемі профільного навчання, спрямованого на вирішення одного з найважливіших завдань середньої школи країни – формування та розвиток особистості на основі врахування індивідуальних особливостей учнів, їх навчальних потреб, схильностей, пізнавальних інтересів, здатностей та обдарувань, орієнтованих на майбутню професію [9]. Затверджена у 2009 році Концепція профільного навчання в старшій школі [8] з її подальшою модернізацією у 2013 році передбачає орієнтацію на можливості кожного учня в контексті професійного самовизнання.

Як і С. Ю. Ніколаєва, під професійним навчанням ми розуміємо вид диференційованого навчання, при організації якого формуються освітні потреби, знайшли та здібності учнів, створюються умови для їхнього професійного спрямування, що забезпечується відповідними чіткими визначеннями цілей, уточненням змісту і структури навчального процесу [5, с. 527].

Відповідно до нової Програми з іноземної мови навчання цьому предмету у старшій школі здійснюється на базовому загальноосвітньому та поглибленому профільному рівнях відповідно до визначеного навчального плану. Метою навчання іноземної мови у профільних класах є формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності в межах сфер спілкування, окреслених навчальною програмою для певного профілю, яке передбачає поглиблене та професійно зорієнтоване оволодіння мовою [6].

Одним із навчальних профілів, визначених Концепцією профільного навчання в старшій школі, є філологічний профіль, що об'єднує учнів, які виявляють інтерес і бажання поглибити вже набуті знання, навички та вміння в предметній галузі «Філологія».

На думку вчених, випускники цих класів мають «оволодіти основами філологічної компетентності, удосконалити свої духовні якості як особистості, засвоїти норми поведінки різних культур, сформувати моральні ідеали, розвинути здатність до творчої самостійної роботи» [2, с. 32]. Здебільшого такий профіль обирають учні, які зорієнтовані на майбутнє викладання іноземних мов у різних закладах освіти, перекладацьку діяльність, міжнародну журналістику, тому згідно з загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти рівень володіння випускниками такого профілю має відповідати рівню B2 (незалежний користувач, просунутий рівень). З метою досягнення учнями такого досить високого рівня володіння іноземною мовою вчителю необхідно обрати такі підходи, форми та методи навчання учнів філологічного профілю, які б мотивували старшокласників до оволодіння мовою в контексті обраної ними філологічної спеціальності.

Зарубіжні науковці І. Л. Бім, В. В. Сафонова, О. В. Соловова та вітчизняні вчені Н. Ф. Бориско, Л. Я. Зеня, В. О. Калінін, С. Ю. Ніколаєва визначають мету, зміст і структуру профільного навчання, які мають специфіку для кожного профілю. Як зазначає Л. Я. Зеня, профільна спеціалізація характеризується такими особливостями: спрямованість на використання іноземної мови в межах обраного профілю; розширення інформації у профільних освітніх галузях за рахунок використання профільних текстів з ІМ, оволодіння певною кількістю відповідних профілю іншомовних термінів, збагачення активного словника-мінімуму в межах профільної проблематики, збільшення обсягу рецептивного та потенціального словників, активізація рецептивного граматичного матеріалу; посилення діяльного складника за рахунок використання перекладу як професійно-орієнтованого вміння, широке використання професійно-орієнтованої проектної діяльності, організація професійно-орієнтованого іншомовного спілкування [2].

Аналіз науково-методичної літератури, зокрема робіт А. Ю. Громико, О. Н. Коробкової, В. Г. Редька, О. Б. Горошкіної та інших виявив, що в організації навчання іноземної мови в сучасній старшій школі використовуються ті ж підходи, що і в основній школі. Проте, на думку Н. Ф. Бориско, С. Ю. Ніколаєвої та інших, при навчанні іноземної мови учнів філологічного профілю акцент слід робити на особистісно-орієнтованому та професійно-орієнтованому підходах як таких, що відповідають потребам освіти сьогодення та орієнтують учнів на вільне глибоке оволодіння іноземної мови.

Поділяючи цю точку зору, ми вважаємо, що інтегративний характер змісту навчання іноземної мови філологічного профілю забезпечує включення учнів у реальні соціокультурні контексти і дає можливість говорити про доцільність формування інтегративних вмінь, що сприяє поглибленню та розширенню знань філологічного напрямку.

Таким чином, інтегрований підхід, на нашу думку, слід також вважати базовим напрямом, спрямованим на розкриття творчих сил і потенційних можливостей кожного старшокласника, що стимулює його / її бажання до самоосвіти та самовдосконалення. Він визначає не накопичення знань, навичок і вмінь в рамках іноземної мови, що вивчається, а їх збагачення та вдосконалення в руслі обраної філологічної професії, сприяє комплексному сприйняттю та осмисленню культури, мова якої вивчається.

**Метою статті** є спроба показати можливості інтегративного навчання іноземної мови і культури учнів старшої школи філологічного профілю.

Наші спостереження, а також досвід роботи з учнями та студентами філологічного профілю виявили, що учням цього профілю притаманні *характерні риси*, які дозволяють проводити навчання іноземної мови на інтегративній основі, а саме: *великий словниковий і мовленнєвий запас*, що дає змогу вільного висловлювання іноземною мовою в рамках програмної тематики, та *швидка мовленнєва реакція* на прослухане / побачене, що свідчить про добре розвинуту мовну здогадку; *інтелектуальна ініціатива у власних висловлюваннях*, за допомогою якої вони демонструють знання з різних сфер життя, і *великий мовленнєвий досвід у різноманітних комунікативних ситуаціях спілкування; асоціативність, гнучкість і креативність мислення*, які сприя-

ють розвитку продуктивних вмінь та мовній і культурній антиципації, *продуктивність вербальної пам'яті*, що уможливує здатність учнів концентруватися на великому обсязі мовного та мовленнєвого матеріалу; *спостережливість у мовних явищах* і можливість швидкого вибору відповідних комунікативних одиниць, необхідних для ситуацій спілкування, які виникають; *швидкість в оволодінні комунікативними ситуаціями* за рахунок схематизації та проведення аналогій у відомому їм мовному та мовленнєвому запасі; *наявність дослідницької компетентності*, що має на меті самостійну філологічну роботу з навчально-науковими текстами, пошук недостатньої інформації, інтернет-робота з електронними словниками; *добре розвинута мовленнєва інтуїція*, яка забезпечується здатністю учнів не лише граматно та без хезитаційних пауз реагувати на висловлювання партнерів по спілкуванню, а й самим бути ініціаторами власних висловлювань у вигляді проблемних питань, при наведенні контраргументів, коментуванні інших висловлювань тощо; *потреба в творчості*, що виражається в бажанні створювати власні креативні проектні роботи, робити переклади поетичних і фрагментів прозових творів як з рідної, так і з іноземної мов, бути дизайнерами кроскультурних колажів, текстів тощо.

Не підлягає сумніву, що навчання іноземної мови не можливе без вивчення культури країни, мова якої вивчається, що закладає формування в учнів цілісної картини світу. Наш більш ніж 30-річний досвід педагогічної роботи вказує на те, що деякі проблеми викладання та навчання іноземної мови виникають у зв'язку з недостатньою сформованістю культури в сфері рідної мови, загальної ерудиції, а також глибоких знань з окремих предметів гуманітарного циклу, таких як історія, література, географія тощо.

У світлі викладеного, а також зважаючи на описані вище характеристики учнів філологічного профілю, слід вести мову про доцільність інтегрованого навчання мови і культури, які сприятимуть всебічному розвитку учнів цього профілю. В методичній літературі таке навчання отримало назву *метанпредметної інтеграції* і розглядається як здатність і готовність здійснювати ефективне, міжособистісне, міжгрупове та міждисциплінарне спілкування як рідною, так і іноземною мовами [7, с. 146].

Крім того, на користь зазначеного вище свідчить і той факт, що сучасний полікультурний простір володіє яскраво вираженою інтегративністю: він розвиває в учнів комунікативну компетентність, об'єднує в єдине поле знання, навички й уміння, які належать до найрізноманітніших видів діяльності, формує та розвиває особистісні якості, необхідні для повноцінного іншомовного спілкування, закладає основу для оволодіння загальними законами суспільного життя, стимулює до дослідження нового, експериментування, створення власної оригінальної продукції.

В рамках цього підходу стає очевидною необхідність досягнення таких **цілей**:

- значне розширення мовного інвентарю, збагачення словникового запасу учнів засобами автентичних аудіо- та відеоджерел;
- формування навичок володіння культурою мовлення, притаманною носіям мови, моделями вербальної та невербальної комунікативної поведінки в чотирьох виділених програмою з іноземної мови сферах спілкування: особистісній, суспільній, навчальній і професійній;
- розширення філологічного кругозору учнів шляхом знайомства з безеквівалентною та фоновою лексикою, ідіомами, прислів'ями та приказками тощо;
- виховання «мовного» смаку філологів на матеріалі творів відомих англійських та українських письменників;
- розширення загальної уяви про рідну та іноземну мови та культури, порівнюючи мовні явища, факти культури, виробляючи тим самим навички мовної рефлексії, що сприятиме не тільки інтелектуалізації власного мовлення, але й глибшому пізнанню рідної та іноземної мов.

Практика свідчить, що інтегрований підхід у навчанні іноземної мови учнів філологічного профілю дозволяє навчати в реальному контексті комунікативним функціям в рамках мовленнєвого акту, уявляючи, як мовлення використовується в щоденних ситуаціях для вираження похвали, вибачення, запиту необхідної інформації. Крім того, інтегрована побудова навчального процесу включає в себе значно більше технологічних можливостей.

В умовах зближення знань різної якості, способів діяльності, прийомів мислення тощо здійснення взаємонавчання, використання діалогу культур дає більше можливостей для створення умов, необхідних для взаємної пізнавальної діяльності та реалізації творчих здібностей всіх учасників навчального процесу, здійснення відповідального власного вибору, розвитку соціальної активності учня.

Двосторонні інформаційні культурно-сміслові зв'язки, порівняння двох мов і культур стимулюють в учня позитивні процеси, збагачують його особистісний досвід, сприяють набуттю не тільки соціолінгвістичних, а й соціокультурних, дискурсивних знань, успішному формуванню комунікативних умінь. У цьому значенні **інтегрування** – це не лише особлива комбінація навчального матеріалу, але й засіб організації навчальної діяльності, який передбачає аналіз навчальної інформації з різних позицій: виділення головного, операції з відомим у новому аспекті, виконання завдань творчого характеру [4, с. 8]. Очевидним є той факт, що нової якості освіти не можливо досягнути, вирішуючи педагогічні проблеми застарілими методами. Для цього потрібні педагогічні технології, які відповідають новому часу.

**Інтегрований урок** є одним із нововведень сучасної методики викладання іноземних мов, оскільки він розвиває потенціал учнів, спонукає їх до осмислення та знаходження причинно-наслідкових зв'язків, розвитку логічного мислення та комунікативних здібностей.

Більшість вчених поділяють думку, що інтегрований урок має явні переваги. Безперечною його перевагою є той факт, що учні отримують знання з декількох предметів у комплексі, а не тільки з іноземної мови, тому інтегровані уроки часто відносять до групи «технологій виховання в процесі життя», що дозволяє відійти від крайньої диференціації предметного навчання та привести його в природній органічний зв'язок із життям. Крім того, використання різноманітних видів роботи в інтегрованому уроці підтримує увагу учнів на високому рівні, що дозволяє говорити про зростаючу ефективність таких уроків.

На інтерактивних уроках навчання мови і культури учні філологічного профілю виступають в ролі дослідників не лише в області філології, але й історії, літератури, географії, живопису, музики, оскільки завдання, які пропонуються учням, потребують від них пошуку нових фактів, відомостей, що підтверджують, поглиблюють певні висновки, спостереження або навпаки – спростовують їх.

Проілюструємо викладене вище на прикладі мікроелементів інтегрованих уроків з теми “Arts”.

**Завдання 1.** *The Flemish painter Anthony van Dyck is considered the father of the English portrait school and such famous men of Arts as J. Reynolds, T. Gainsborough, H. Raeburn owe much to their study of his canvases, that's why pictures of some of them are painted in the Flemish traditions. Look at the paintings suggested and try to find these Flemish traditions in them.*

Учням пропонуються портрети зазначених вище митців, аналізуючи які вони намагаються знайти схожі риси в манері зображення людей на портретах, систематизувати свої спостереження в представленні інформації про Фламандський живопис.

**Завдання 2.** *Why was England and painters in particular greatly influenced by Dutchmen? What was a historical and political situation in England at that time?*

Цей екскурс в історію допомагає учням зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки у становленні портретного живопису в Англії у XVII – XIX століттях. Якщо учні не володіють такою інформацією, то це завдання може стати самостійним пошуковим завданням на наступний урок.

Ще одним варіантом самостійної роботи на розвиток інформаційної компетентності може стати завдання з пошуку додаткової інформації про Фламандський живопис, його яскравих представників із тим, щоб учні порівняли свої самостійні пошуки на уроках з реальною інформацією.

**Завдання 3.** *The portraits of one of the masters of the English school Thomas Gainsborough are famous for their elegance and refinement due to his delicate brush strokes which are also found in the works of Renoir:*

– *Look at Renoir's works and say what school of painting he belonged to and what characteristic features his pieces of art had.*

– *Compare Renoir's works with Thomas Gainsborough's portraits and say what the English painter borrowed from French Impressionism.*

Ці завдання підштовхнуть учнів до самостійного розширення знань не тільки в галузі англійського образотворчого мистецтва, творчості Томаса Гейнзборо, але й познайомить їх із такими поняттями як “a colourist”, “a colour scheme”; “cool”, “restful”, “hot” and “agitated colours”; “the delicacy of tones”, “shades” and “hues etc”, знання яких дозволить школярам інтерпретувати запропоновані картини не з позицій власних вподобань, а зі свідомим вибором необхідних мовних і мовленнєвих одиниць.

**Завдання 4.** *Th. Gainsborough influenced the English school of painting combining portrait and landscape painting. Look at his best landscapes “Cornard Wood”, “The Market Cart”, “The Bridge” and describe typical English landscapes. Does nature in them differ much from Ukrainian?*

Порівняння природи обох країн потребує від учнів опори на вже набуті знання з природознавства, географії, ботаніки, біології тощо, а також вміння знаходити загальні та відмінні риси, помічати деталі, звертати увагу на кольорову гаму фарб.

**Завдання 5.** *As it was mentioned Th. Gainsborough in his works combined landscape and portrait. How does each genre of painting add to a better understanding of the whole picture? Which of Ukrainian painters used a similar manner of painting? Search the Internet to find the information about it and present your findings to the class.*

Наведені завдання дають результати, які виявляються в інтегративних вміннях учнів: розуміти проблему, висувати власні припущення, підбирати приклади та аргументи на підтвердження своїх позицій; виявляти причинно-наслідкові зв'язки; працювати в колективі та вчитися один в одного; самостійно знаходити невідому інформацію та поповнювати потенційний словник.

**Висновки.** Наш досвід виявив, що інтегроване навчання мови і культури уможливило здатність учнів та вчителів до самореалізації, самовираження і самовдосконалення, чого і вимагає Нова українська школа.

#### **Використана література:**

1. Горошкіна О. В. Формування мовної особистості випускника профільної школи: лінгводидактичний аспект / О. М. Горошкіна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство) : збірник наукових праць / Відп. ред. Л. І. Мацько. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 3: До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова. С. 206–211.
2. Зеня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: Лекційно-практичний курс : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. Я. Зеня. Горлівка : Видавництво ГДПШМ, 2008. 340 с.
3. Концепція “Нова Школа. Простір освітніх можливостей” (2016). Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya-sch-2016/> (доступ: 30 листопада 2016 року).

4. Коробкова Е. Н. Образовательное путешествие как педагогический метод : дис. канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2004. 232 с. РГБ ОД, 61:04-13/1870.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних педагогічних і класичних університетів за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10-11 класи. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna-serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>.
7. Семенова Ю. М., Бухарова Г. Д. Межкультурная и метапредметная интеграция как один из способов совершенствования билингвальной коммуникативной компетенции учащихся / Ю. Л. Семенова, Г. Д. Бухарова // Образование и наука. 2012. № 7. С. 146–158.
8. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі. *Наказ МОН № 854 від 11.09.2009*. Режим доступу: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/4827/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827/).
9. Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі. *Наказ МОН № 1456 від 21.10.2013*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe82a9c95d.pdf>.

#### References:

1. Goroshkina O. V. (2009). *Formuvannya movnoi osobystosti vypusknika profil'noi shkoly: lingvodydactychnyj aspekt [Formation of a linguistic personality of a profile schoolleaver: a linguodidactic aspect]*. Naukovyj chasopys Natsional'noho pedagogichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serija 8. Filolohichni nauky (movoznavstvo i literaturoznavstvo) : Zbirnyk naukovykh prats / Vidp. red. L. I. Matsko. K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. Vyp. 3. P. 206–211 [in Ukrainian].
2. Zenja L. Ya. (2008). *Navchannya inozemnyh mov u starshij profilnij shkoli: Lektsiinopractychnyj kurs: Posibnyk dlja studentiv vyschuh navchal'nuh zakladiv / L. Ya. Zenja [Foreign language education at a high school profile: Lecture course: A guide for students of higher education]*. Horlivka : Vydavnytstvo GDPIIM, 2008. 340 p. [in Ukrainian].
3. Kontseptsija "Nova Shkola. Prostir osvitynih mozhyvostej" (2016). [New School Concept. The Space of Educational Opportunities" (2016)]. Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya-sch-2016/> (dustup: 30.11.2016) [in Ukrainian].
4. Korobkova Ye. N. (2004). *Obrazovatelnoje puteshestvije kak pedagogicheskij metod [Educational travel as a pedagogical method]*. Candidate's thesis. Sankt-Peterburg : SPAPDPO [in Russian].
5. Nikolajeva S. Yu. (2013). *Metodyka navchannya mov i kultur: teorija i praktyka : pidruchnyk dla studentiv pedahohichnyh i klasychnyh universytetiv. [Methods of foreign languages and cultures teaching: theory and practice: a textbook for students of classical pedagogical and classical universities]*. Kyiv [in Ukrainian].
6. *Navchalni programy z inozemnyh mov dla zahalnonavchalnyh zakladiv i spetsializovanyh shkil iz pohlublennym vyvchennjam inozemnyh mov. 10-11 klasy. [Foreign language training programs for general education institutions and specialized schools for senior level learning]*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> [in Ukrainian].
7. Semjonova Yu. M., Buharova G. D. (2012). *Mezhkulturnaja i metapredmetnaja integratsiia kak odin iz sposobov sovershenstvovanija bilingvalnoj kommunikativnoj kompetensii uchaschihsa [Interdisciplinary and Meta-Disciplinary Integration as a Means of Developing Students' Communicative Competence. The Education and science journal]*. *Obrazovanije i nauka* [in Russian].
8. Pro zatverdzhennja novoyi redaktsii Kontseptsii profilnoho navchannja u starshij shkoli. *Nakaz MON № 854 vid 11.09.09 [On approval of the new version of the Concept of profile education in high school. MES Order № 854 of September 11, 2009]*. Retrived from [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/4827](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827) [in Ukrainian].
9. Pro zatverdzhennja Kontseptsii profilnoho navchannja u starshij shkoli. *Nakaz MON № 1456 vid 21.10.2013 [On approval of the Concept of profile education in high school. MES Order № 1456, 21.10.2013]*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe82a9c95d.pdf> [in Ukrainian].

#### **Kalinina L. V., Prokopchuk N. R. Possibilities of integrated foreign language and culture teaching to senior philological profile learners**

The article is devoted to the possibilities of integrated approach in teaching English and culture to senior learners. The authors of the article focus on the effectiveness of this approach in teaching English to the learners of the philological profile who, in accordance with Common European Framework of References, should obtain B2 level. In the article the aims of teaching English to the philological profile learners are highlighted and defined more precisely.

The integrated approach in teaching foreign languages is considered by the authors as a basic methodological approach, aimed at developing the creativity and potential of senior students, stimulating their desire and development for self-education and self-improvement. The authors accentuate attention on psychological characteristics and linguistic features of philological profile senior pupils to which they refer quite an expanded vocabulary, quick speech response to the listened / seen information, intellectual initiative, the presence of research competence, the need for creativity and others.

The advantages of the integrative approach in teaching English of independent users (B2) are also described. The authors consider integrative teaching a foreign language and culture expedient. Considering an integrated class as one of the innovations in modern foreign language teaching methodology which develops the creative potential of the students, their logical thinking and communicative abilities, the authors suggest a number of educational aims for effective integrative teaching developing.

The article contains the elements of integrative English lessons for philological profile senior learners on the topic "Arts" together with the authors' methodological commentaries.

**Key words:** profile learning, philological profile, integrative approach, interactive lessons, integrative skills, teaching language and culture, senior learners.

УДК 377:159

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.12>

Капінус О. С.

## ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті аналізується актуальна педагогічна проблема формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів Збройних Сил України – інтегральної професійно-важливої якості, яка визначає їхні життєві та професійні перспективи як суб'єктів військово-професійної діяльності, що зумовлює потребу у пошуку шляхів підвищення ефективності її формування.

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх офіцерів одним із пріоритетних завдань визначає опанування тими, хто навчається, практичними механізмами вирішення актуальних завдань професійної діяльності через впровадження та використання активних форм і методів навчання.

Здійснено узагальнення наявних у сучасному психолого-педагогічному дискурсі поглядів на пріоритетність використання тренінгових методик і технологій під час навчання майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах.

Визначено переваги використання тренінгових методик і технологій у професійній підготовці майбутніх офіцерів, серед яких визначальними є підвищення результативності опанування курсантами теоретичними знаннями; розширення діапазону моделей професійної діяльності в різних умовах виконання службово-бойових завдань; розвиток нестандартного мислення; формування готовності курсанта брати на себе відповідальність за результати діяльності та ухвалених рішень; можливість перевірки рівня професійної готовності майбутнього офіцера до виконання завдань за призначенням.

Узагальнено переваги використання тренінгових методик і технологій у професійній підготовці майбутніх офіцерів, впровадження яких сприятиме створенню оптимальних умов самопізнання та самовиховання майбутнього офіцера, розкриттю його індивідуальних особливостей. Крім того, наявний потенціал тренінгових методик і технологій забезпечує інтенсифікацію процесу розвитку особистісних та професійних якостей курсанта, формування професійно орієнтованих умінь та практичних навичок професійної діяльності на первинних офіцерських посадах, вироблення індивідуального стилю управлінської діяльності та суб'єктної поведінки, розвиток рефлексії та саморефлексії, що має своїм наслідком завершення процесу формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

**Ключові слова:** курсант, майбутній офіцер, суб'єкт, професійна суб'єктність, тренінг, тренінгові методики та технології, вищий військовий навчальний заклад.

Досвід військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) та об'єктивна потреба в підвищенні ефективності виконання службово-бойових завдань офіцерами Збройних Сил України (далі – ЗСУ) вказує на необхідність пошуку шляхів інтенсифікації освітнього процесу та формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів ЗСУ, зокрема, на врахування при цьому актуальних потреб професії, тенденцій розвитку вищої професійної освіти та результатів наукових пошуків сучасних дослідників професійної педагогіки.

Одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є використання тренінгових методик і технологій під час побудови освітньо-виховного процесу ВВНЗ з урахуванням специфічних особливостей, притаманних військово-професійній діяльності офіцера, які пов'язані з необхідністю ухвалення самостійного, виваженого та обґрунтованого рішення як в умовах повсякденної життєдіяльності військових частин, так і під час виконання бойових завдань.

**Мета статті** – теоретичний аналіз потенціалу та перспектив впровадження тренінгових методик і технологій у професійну підготовку майбутніх офіцерів та процес формування їхньої професійної суб'єктності під час навчання у ВВНЗ, оскільки це актуальне питання ще не має достатнього теоретичного, методологічного та методичного обґрунтування в педагогічній науці.

Успішність офіцера у виконанні службово-бойових завдань визначається наявністю особистих та професійних якостей, серед яких пріоритетне місце займає професійна суб'єктність. Належний рівень сформованості професійної суб'єктності як інтегральної професійно важливої якості, що визначає життєві та професійні перспективи офіцера як суб'єкта військово-професійної діяльності, передбачає усвідомлення ним необхідності особистого суб'єктного внеску в якісну зміну об'єкта професійної діяльності, гнучкість мислення, поведінки, виваженість в ухваленні рішень, здатність усвідомлено брати на себе відповідальність за результати своєї діяльності.

Одним із оптимальних варіантів забезпечення належного рівня сформованості професійної суб'єктності майбутніх офіцерів є впровадження в освітній процес ВВНЗ тренінгових методик і технологій. Таким чином тренінгові технології «стають все більш популярною формою професійної підготовки студентів різних спеціальностей» [1, с. 114], створюючи додаткові умови для самопізнання та самовдосконалення майбутнього офіцера на основі суб'єкт-суб'єктного підходу та забезпечення оптимальних умов становлення його активним суб'єктом освітнього процесу.

Серед переваг використання тренінгових методик і технологій у професійній підготовці майбутніх офіцерів визначальними є підвищення результативності опанування курсантами теоретичними знаннями; набуття

вмінь діяти активно та наполегливо у досягненні цілей; розширення діапазону моделей професійної діяльності в різних умовах виконання службово-бойових завдань і практична перевірка їх ефективності в середовищі, максимально наближеному до реального; розвиток нестандартного мислення та вміння відстоювати власну точку зору на варіанти вирішення актуальної професійної проблеми; формування готовності курсанта брати на себе відповідальність за результати діяльності та ухвалених рішень; можливість перевірки рівня професійної готовності майбутнього офіцера до виконання завдань за призначенням.

У трактуванні дефініції “тренінг” ми опитатимемося на погляди укладачів Тлумачного словника української мови, які розглядають тренінг як “запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі” [2], що повністю співвідноситься з потребами професії офіцера.

Поділяючи погляди К. Фоппеля, на думку якого об’єктом впливу під час тренінгу є “якості, властивості, вміння, здібності й установки” [4, с. 7] того, хто навчається, із урахуванням особливостей підготовки майбутніх офіцерів, вимог до професії військовослужбовця та офіцера зокрема, ми виокремлюємо низку вимог до організації та проведення тренінгів у ВВНЗ, серед яких суб’єктна спрямованість підготовки та проведення тренінгів; активна позиція учасників тренінгу, обов’язкове залучення кожного курсанта до практичної діяльності та вироблення варіанту вирішення навчального завдання; моделювання тренінгових завдань та умов їх виконання, максимально наближених до реальних, з урахуванням особливостей і умов виконання завдань офіцером в різних умовах обстановки; формування психологічної готовності та психологічної стійкості майбутніх офіцерів до виконання службових завдань, в тому числі й бойових; формування навичок поведінки у нестандартних й нетипових ситуаціях професійної діяльності; визнання необхідності набуття досвіду ухвалення управлінського рішення пріоритетним завданням участі курсанта у тренінгу; суб’єкт-суб’єктна взаємодія учасників тренінгу; обов’язковий аналіз отриманих результатів у складі групи та персонально кожним учасником.

Порядок організації та проведення тренінгових занять, спрямованих на формування професійної суб’єктності майбутнього офіцера, співвідноситься з етапами формування професійної суб’єктності майбутніх офіцерів ЗСУ відповідно до комплексної методики її формування. Структурно тренінгові заняття є блоками окремих тренінгів і вправ, логіка побудови та компоновання яких забезпечує оптимальний варіант досягнення необхідного результату – забезпечення належного рівня сформованості професійної суб’єктності майбутнього офіцера.

На першому етапі навчання (на 1-2 курсах ВВНЗ) реалізується комплекс тренінгових занять, спрямованих на формування вмінь і навичок, необхідних для виконання обов’язків військовослужбовця, актуалізації суб’єктного потенціалу та стимулювання суб’єктної активності курсанта. Комплекс складається із двох взаємодоповнюючих блоків: аудиторного, що здійснюється в навчальних аудиторіях ВВНЗ, і польового, який здійснюється на польовій навчально-матеріальній базі – полігоні.

До аудиторного блоку оптимальним є включення таких тренінгів: “Тренінг розвитку професійної мотивації та самосвідомості”, “Тренінг емоційної стійкості”, “Тренінг з формування впевненої поведінки” та “Тренінг управління агресією”, до польового – “Індивідуального психологічного тренінгу” та “Групового психологічного тренінгу”.

Одним із ключових складників аудиторного блоку є “Тренінг управління агресією”, метою якого є навчання майбутніх офіцерів конструктивних способів управління агресією як під час навчання у ВВНЗ, так і під час виконання обов’язків військової служби в частинах і підрозділах ЗСУ. Програма тренінгу, оптимальним терміном проведення якого є 3 дні, передбачає покрокову зміну агресивності учасників за такою траєкторією:

- усвідомлення – розширення інформованості про агресивність як особистісну рису;
- переоцінка власної особистості – оцінка того, що учасник відчуває та думає про себе, власну поведінку в ситуаціях професійної діяльності;
- переоцінка оточення – адекватна оцінка впливу агресивності учасників на інших людей;
- внутрішньогрупова підтримка – відкритість, довіра, співчутливе розуміння групи при обговоренні проблеми агресивності;
- закріплення «Я» – пошук, вибір та ухвалення рішення діяти, формування впевненості в можливості конструктивної зміни ситуації;
- підкріплення – самопохвала або похвала від учасників групи у зв’язку з конструктивною зміною поведінки;
- розширення можливостей самореалізації у професійній діяльності у зв’язку з формуванням саморегуляції ситуативної агресивності [3, с. 150–151].

Під час першого дня тренінгу курсанти знайомляться з теоретичними основами причин агресивної поведінки, здійснюється колективне обговорення прикладів вияву їх власної агресії та агресії інших. Вправи другого дня вектором спрямування зусиль мають набуття знань курсантами про шляхи ефективної протидії виявам гніву та злості, технікам роботи з агресією та причинами її виникнення з використанням прийомів “зміна ролей”, “сказати більше”, “перебільшити”, “зменшити”, “посміятися”, “розповісти історію”. Метою



виконання вправ третього дня є відпрацювання конструктивних способів управління власною агресією й агресією оточуючих за допомогою прийомів вербалізації почуттів курсанта, візуалізації образів, розробки психологічного профілю агресії.

Результатом проведення “Тренінгу управління агресією” є усвідомлення курсантами природи агресивних виявів людини, набуття вміння ідентифікації та управління агресією, подальший розвиток внутрішньої свободи, суб’єктної активності та відповідальності.

Реалізація комплексу тренінгових занять аудиторного блоку забезпечує усвідомлення курсантами власних відчуттів та емоцій, самопрезентацію майбутніх офіцерів у колективі, налагодження внутрішньої групової взаємодії та зменшення комунікативної дистанції між її членами, сприяє розкриттю професійних перспектив, формулюванню цілей та орієнтирів майбутньої професійної діяльності.

Набуття вмінь забезпечення особистої емоційної стійкості, ідентифікації виявів агресії на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях, опанування техніками протидії маніпуляції сприяє подальшому розвитку особистих якостей курсантів та актуалізації їхнього суб’єктного потенціалу як майбутнього військового професіонала.

Польовий блок комплексу тренінгових занять, який проводиться на полігоні ВВНЗ, складається з двох тренінгів: “Індивідуального психологічного тренінгу” та “Групового психологічного тренінгу”, реалізація яких відбувається наприкінці першого та другого курсів навчання.

Метою проведення тренінгових занять на польовій навчально-матеріальній базі є забезпечення розуміння та усвідомлення майбутніми офіцерами комплексу впливів сучасного бою на психіку воїна, загальної психологічної моделі бою. Імітація реальних бойових дій на ділянці місцевості дозволяє продемонструвати курсантам негативний вплив психотравмуючих чинників бою, відчуття та проаналізувати психічні процеси і явища, які мають місце в реальному бою. Крім того, створена психологічна модель бойових дій є стимулом до розвитку майбутньої бойової активності курсантів, дозволяє їм визначити чинники впливу на індивідуальну поведінку в бойовій обстановці.

Головні зусилля під час наступного етапу – етапу розвитку особистості майбутнього офіцера як суб’єкта військово-професійної діяльності у ВВНЗ, що охоплює період навчання на 3 курсі для курсантів із терміном навчання 4 роки та 3-4 курс для курсантів із терміном навчання 5 років, пріоритетно спрямовуються на створення умов ефективної квазіпрофесійної діяльності курсантів у визначених умовами навчання у ВВНЗ межах та набуття майбутніми офіцерами суб’єктного досвіду військово-професійної діяльності. Комплекс тренінгових занять під час другого етапу складається із аудиторних тренінгів, до яких віднесено “Тренінг із формування комунікативної компетентності”, “Тренінг із модифікації поведінки” та “Тренінг із позитивного мислення”, польового тренінгу – “Курс антистресової підготовки”.

Результатом участі курсантів у комплексі тренінгових занять другого етапу формування професійної суб’єктності є подальший розвиток мотиваційного, емоційного та волевого компонентів регуляції поведінки, активізація процесів мотивації та набуття навичок позитивного мислення, креативності та вмінь пошуку оригінальних рішень, досвід використання способів суб’єкт-суб’єктної взаємодії та вибору оптимальної стратегії поведінки у ситуаціях військово-професійної діяльності, моделювання власної поведінки, забезпечення контролю та самоконтролю в моменти небезпеки.

Вияв свідомої активності під час участі у тренінгах сприяє отриманню суб’єктного досвіду курсантами, подальшому професійному самовизначенню та є додатковим стимулом для формування їхньої професійної суб’єктності. Крім того, отриманий суб’єктний досвід, рефлексія та саморефлексія участі у тренінгових заняттях забезпечують подальший розвиток діяльнісного компоненту професійної суб’єктності та утвердження суб’єктної позиції курсанта як майбутнього офіцера.

Заключний етап – етап формування професійної суб’єктності майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ (етап навчання на випускному курсі) має за мету опанування курсантами специфічними особливостями професії офіцера, їхнє професійне самовизначення та набуття досвіду військово-професійної діяльності. З огляду на визначені особливості етапу, підбір і реалізація тренінгових занять здійснюються з урахуванням набутого досвіду квазіпрофесійної діяльності курсантів на попередніх курсах, і досвіду, отримання якого очікується під час навчання майбутнього офіцера на випускному курсі.

Певні особливості визначають змістовне наповнення комплексу тренінгових занять випускного курсу, до складу якого входять 3 аудиторних тренінги та 1 польовий. Аудиторними тренінгами, які визначені найбільш доцільними на завершальному етапі формування професійної суб’єктності майбутнього офіцера, є “Тренінг із мотивації досягнення”, “Тренінг профілактики та корекції симптомів емоційного вигорання” та “Тренінг розвитку психологічних компонентів управлінської компетентності майбутнього офіцера”, польовим тренінгом – “Методична підготовка офіцера”.

Проведення комплексу тренінгових занять випускного курсу сприяє набуттю вмінь самостійного визначення мети професійної діяльності майбутніми офіцерами як її суб’єктами та стійкого прагнення до її досягнення, підвищенню рівня мотивації, формуванню позитивного ставлення до управлінської діяльності, опануванню практичними механізмами і техніками ефективного планування та контролю професійної діяльності, розвитку вмінь рефлексії отриманих результатів.

Взаємний обмін досвідом, який відбувається під час тренінгу між інструктором та курсантом, сприяє формуванню індивідуального стилю поведінки майбутнього офіцера, суттєво розширює діапазон моделей поведінки в імовірних проблемних ситуаціях професійної діяльності, забезпечує інтенсифікацію розвитку професійного мислення, зміни установок на сприйняття майбутнім офіцером себе та інших курсантів як суб'єктів освітньої та військово-професійної діяльності.

**Висновки.** Впровадження та використання тренінгових методик і технологій у формуванні професійної суб'єктності майбутнього офіцера у ВВНЗ дозволяє підвищити результативність опанування майбутніми офіцерами теоретичними знаннями, сприяє формуванню вмінь і навичок їх використання в ситуаціях, максимально наближених до притаманних професії, суттєво розширює діапазон моделей професійної діяльності в різних умовах виконання службово-бойових завдань, що засвоюються курсантами. Крім того, використання тренінгових технологій дозволяє забезпечити перевірку ефективності засвоєних моделей у середовищі, максимально наближеному до реального.

Повноцінна включеність курсанта у процес підготовки та проведення тренінгів сприяє розвитку нестандартного мислення та вмінню відстоювати власну точку зору на варіанти вирішення актуальної професійної проблеми, формуванню готовності брати на себе відповідальність за результати діяльності та ухвалені рішення, що є визначальним у виробленні індивідуального стилю управлінської діяльності та суб'єктної поведінки майбутнього офіцера, розвитку рефлексії та саморефлексії, що має наслідком завершення процесу формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Подальші перспективи дослідження полягають в експериментальній перевірці ефективності комплексної методики формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера під час навчання у ВВНЗ із використанням тренінгових методик і технологій.

#### **Використана література:**

1. Мельничук І. М., Мельничук С. Ю. Загальна характеристика основних цілей використання навчальних тренінгів у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського університету. Серія: «Педагогічні науки»*. 2016. № 9. С. 113–117.
2. Тлумачний словник української мови: понад 12 500 статей (близько 40 000 слів) / за ред. В. С. Калачника. Харків : Прапор, 2005. 992 с.
3. Тренінгові технології у навчанні та вихованні військовослужбовців : навч.-метод. посіб. / Т. Грицевич, О. Капінус, Т. Мацевко та інші. Львів : НАСВ, 2019. 405 с.
4. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. Москва, 2007. 267 с.

#### **References:**

1. Melnychuk I. M., Melnychuk S. Yu. (2016). Zahalna kharakterystyka osnovnykh tsilei vykorystannia navchalnykh treninhiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv [General characteristics of the main objectives of the use of training in the training of future professionals]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii: "Pedahohichni nauky"*, 9, 113–117 [in Ukrainian].
2. Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: ponad 12 500 statei (blyzko 40 000 sliv) (2005). [Explanatory dictionary of the Ukrainian language: more than 12 500 articles (about 40 000 words) ] / za red. V. S. Kalachnyka. Kharkiv : Prapor [in Ukrainian].
3. Treninhovi tekhnologii u navchanni ta vykhovanni viiskovosluzhbovtiv : navch.-metod. posib. (2019). [Training technologies in training and education of servicemen: teaching method. way] / T. Hrytsevych, O. Kapinus, T. Matsevko ta in. Lviv : NASV [in Ukrainian].
4. Fopel K. Tekhnolohyia vedenia trenynha. Teoryia y praktyka (2007). [Training technology. Theory and practice]. Moskva [in Russian].

#### ***Kapinus O. S. Training methods and technologies of formation of professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine***

*The article analyzes the current pedagogical problem of forming the professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine – an integral professionally important quality that determines their life and professional prospects as subjects of military-professional activity, which necessitates finding ways to improve its formation.*

*It was found that the professional training of future officers determines one of the priority tasks of students' mastery of practical mechanisms for solving urgent problems of professional activity through the introduction and use of active forms and methods of training.*

*The generalization of the views available in the modern psychological and pedagogical discourse on the priority of using training methods and technologies during the training of future officers in higher military educational institutions is carried out.*

*The advantages of using training methods and technologies in the professional training of future officers are determined, among which the determinants are: increasing the effectiveness of cadets' acquisition of theoretical knowledge; expanding the range of models of professional activity in different conditions of combat missions; development of non-standard thinking; formation of readiness of the cadet to take responsibility for results of activity and the accepted decisions; the ability to check the level of professional readiness of the future officer to perform the assigned tasks.*

*The advantages of using training methods and technologies in the professional training of future officers are summarized, the introduction of which will help create optimal conditions for self-knowledge and self-education of the future officer, the disclosure of his individual characteristics. In addition, the available potential of training methods and technologies provides intensification of the process of development of personal and professional qualities of the cadet, formation of professionally oriented skills and practical skills of professional activity in primary officer positions, development of individual management style and subjective behavior, development of reflection and self-reflection. Has the effect of completing the process of forming the professional subjectivity of the future officer.*

**Key words:** cadet, future officer, subject, professional subjectivity, training, training methods and technologies, higher military educational institution.

УДК 808.5

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.13>

Кузнецова Г. П., Карась О. Д.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ

У статті на засадах порівняльного методу з'ясовано зміст понять «культура мовлення» та «мовленнєва культура» у працях вітчизняних науковців, зокрема В. Александрової, Н. Бабич, А. Богуш, М. Вашуленка, С. Вербецук, К. Климової, Ю. Короткової, Т. Коць, Л. Лучкіної, Л. Мацько, О. Панькевич, В. Пасинок, М. Пентилюк, О. Токаревої, О. Яшенкової та інших. На основі аналізу сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних наукових розвідок виокремлено три концепції підходів до тлумачення досліджуваних понять: 1) терміни «мовленнєва культура» і «культура мовлення» є тотожними, ними послуговуються як дублетними синонімами; 2) терміни «мовленнєва культура» і «культура мовлення» перебувають в еквонімічних відношеннях, оскільки їх можна розглядати як сполуки, семантичний зміст яких ґрунтується майже на одному рівні узагальнення; 3) поняття «мовленнєва культура» ширше від поняття «культура мовлення», оскільки включає його у свій семантичний зміст, відображає не тільки мовленнєві норми, а й індивідуальні особливості людини, аспекти лінгвокультурології, висвітлює особливості національно-мовної картини світу.

Окреслено основні аспекти дефініювання понять «мовленнєва культура» та «культура мовлення», а саме лінгвістичний, лінгводидактичний, діяльнісний. Охарактеризовано досліджувані поняття з погляду інтерактивних векторів колінарного змісту (вектори «АВ», «ВС»), що лежать на одній прямій). Узагальнено константні ознаки мовленнєвої культури: правильність, ясність, точність, доступність, логічність, змістовність, доречність, виразність, свідомість, чистота, естетичність, багатство, насиченість інформацією та науковими термінами тощо.

Обґрунтовано значення мовленнєвої культури в системі підготовки фахівця професійної освіти. Звернено увагу на важливість мовної освіти як актуального напрямку освітньої політики багатьох європейських держав, України зокрема. Мовленнєва культура постає основою мовної підготовки професіонала в галузі знань Освіта/Педагогіка.

**Ключові слова:** культура, культура мовлення, мова, мовлення, мовленнєва культура, мовна освіта, ознаки мовленнєвої культури.

Неспростовним нині є доказ, що вища школа в підготовці професіонала будь-якої галузі знань значну увагу має приділяти формуванню його мовленнєвої компетентності, а відтак – і мовленнєвої культури. Мовлення людини є багатогранним явищем, становить основу перебігу мовленнєвої діяльності, піддається коригуванню й удосконаленню відповідно до вимог освітньої галузі та професійної сфери та презентує особистість як вправного професіонала, носія національної культури. З огляду на зазначене рівень мовленнєвої культури і проблеми його формування в процесі здобування вищої освіти постійно перебувають у центрі уваги української наукової спільноти. Це зумовлено й тим, що змінюється мовна свідомість суспільства, інтерпретуються літературні норми, удосконалюються культуромовні рекомендації, іде пошук нових літературних стандартів, набуває розвитку лінгвокультурологія як наука, що «вивчає зв'язок і взаємодію культури і мови в їхньому функціонуванні; узагальнює цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності їхнього мовного й культурного змісту за допомогою відповідних методів з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні настанови (система норм і суспільних цінностей)» [4, с. 156]. Отже, нині на часі розроблення відповідних теоретичних і практичних концепцій, які б відображали соціальну престижність змінюваної літературної мови в будь-якій соціально-економічній галузі, відповідали викликам літературних стандартів, професійної орієнтації та були спрямовані на створення професійної лінгвопедагогіки як основи формування мовленнєвої культури й становлення особистості.

Генезу українськомовної норми відображено в наукових працях Б. Антоненка-Давидовича, А. Бахмут, О. Білецького, І. Білодіда, О. Біляєва, Л. Булаховського, М. Волощак, Б. Головіна, С. Єрмоленко, С. Караванського, Л. Мацько, І. Огієнка, М. Пентилюк, М. Пилинського, О. Пономарева, В. Русанівського, О. Сербенської, Л. Струганець, Є. Чак, І. Юшка та інших.

Риторичні основи мовленнєвої культури увиразнюються в науковому доробку Н. Голуб, О. Корчової, Л. Мацько, О. Мацько, Г. Сагач та інших.

Культура української фахової мови стала предметом дослідження Н. Бабич, Н. Ботвиної, Л. Власенко, К. Герман, Т. Гриценко, А. Загнітка, М. Зубкова, А. Коваль, Л. Паламар, Т. Симоненко, С. Шевчук та інших.

Лінгводидактичний аспект культури мови, культури мовлення як основи формування висококваліфікованого фахівця, і професійної освіти зокрема, наскрізно простежується в науково-методичних працях З. Бакум, О. Біляєва, А. Богуш, М. Вашуленка, Н. Волкової, О. Горошкіної, С. Карамана, К. Климової, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'яка та багатьох інших.

На часі аналіз лінгвістичної та лінгводидактичної термінології, від сутності якої залежить точність і зміст знань, мовна вправність фахівця, про що свідчать дослідження І. Кочан, З. Куньч, Г. Мацюк, О. Микитюк, С. Омельчука, П. Селігея та інших.

Формування професіонала в галузі знань Освіта/Педагогіка, який усвідомлює власну місію в розвитку освіти на засадах вимог європейського освітнього простору, годі уявити без ґрунтовної мовної підготовки,

основою якої є мовленнєва культура. З огляду на це детального компаративного вивчення потребують наукові розвідки сучасних вітчизняних та зарубіжних лінгвістів, лінгводидактів, де представлено сутність поняття «мовленнєва культура».

**Мета статті** – на засадах порівняльного методу з'ясувати зміст поняття «мовленнєва культура» у працях вітчизняних науковців, окреслити основні аспекти дифініювання означеного терміна, обґрунтувати значення мовленнєвої культури в системі підготовки фахівця професійної освіти.

Аналіз лінгвістичних та лінгводидактичних праць засвідчив, що науковці в розв'язанні проблем формування культури особистості значну увагу приділяють її культурі мовлення (Н. Бабич, О. Горошкіна, Т. Гриценко, С. Караман, А. Коваль, Л. Кравець, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Сербенська та інші) та мовленнєвій культурі (В. Александрова, І. Кардаш, Т. Ліштаба, Л. Лучкіна, В. Пасинок, О. Савенкова, Л. Штома, О. Яшенкова та інші), отож простежується чимало тлумачень сутності й структури досліджуваних понять. Погодилося, обидва терміни суголосні з думкою Л. Мацько про те, що це – «уміння володіти мовою» [10, с. 7].

Означені поняття поєднуються спільним лексичним компонентом «культура», який у структурі словосполучень відіграє роль головного слова й набуває ознак концепту. Це спонукає аналізувати сутність термінів «культура мовлення» і «мовленнєва культура» на засадах діяльнісно-антропоцентричного підходу, встановити зв'язок значення термінів із культурно-історичним, ментальним, психологічним, соціальним, комунікативним буттям народу, з мовною і концентуальною картинами світу, остання є основою для формування мовної. Через культуру «як особливий вимір духовного життя суб'єкта, в який входять цінності, психологічні настанови, стереотипи, зразки дій, ментальні програми, які відрізняють одну соціальну групу від іншої» [8, с. 36] відбувається «мовна репрезентація світу», створюється «мовна картина світу», яка й відображає сутність культури, її цінності. Відтак, національну «культуру мовлення» й «мовленнєву культуру» варто вважати носіями «органіки української мови» (за О. Пономаревим), поняттями, до розуміння змісту й значення яких повинна прагнути кожна людина. Рівень сформованості культури мовлення й мовленнєвої культури особистості – це своєрідна неподільна матриця її мовленнєвої діяльності.

Погляди науковців на аналізовані терміни є багатоаспектними, їх зміст пояснюється з позицій розвитку мови і її рівнів, процесів породження мовлення, вікових та індивідуальних особливостей людини, мовно-мовленнєвої норми, варіативності, емоційно-експресивної виражальності, мовленнєвої екологічності та етикету, культури мислення, психологічної культури спілкування, ситуації спілкування, лексико-семантичного обсягу самих понять тощо. З огляду на це дефініювати терміни складно, кожен науковець, лінгвістичні школи в семантичному полі значення обирали суттєву константу й розгортали її зміст.

На нашу думку, наукові погляди вітчизняних лінгвістів та лінгводидактів на означені термінні сполуки можна класифікувати за трьома концепціями, формування яких здійснювалося в певні періоди з опертям на наукові пошуки в українському термінознавстві: 1) терміни «мовленнєва культура» і «культура мовлення» є тотожними, ними послуговуються як дублетними синонімами (В. Александрова, Н. Бабич, Л. Лучкіна, І. Кардаш, К. Климова, Л. Мацько, В. Пасинок, М. Пентиліук, О. Токарева, С. Хоцькіна, Т. Щеголева та інші); 2) терміни «мовленнєва культура» і «культура мовлення» перебувають в еквонімічних відношеннях, оскільки їх можна розглядати як сполуки, семантичний зміст яких ґрунтується майже на одному рівні узагальнення, й підпорядковуються вони гіперонімам – мова/культура (Н. Бабич, М. Вашуленко, С. Єрмоленко, Г. Кисіль, К. Климова, Л. Мацько, М. Пентиліук, В. Русанівський, Т. Симоненко, С. Шевчук та інші); 3) поняття «мовленнєва культура» ширше від поняття «культура мовлення», оскільки включає його у свій семантичний зміст, відображає не тільки мовленнєві норми, а й індивідуальні особливості людини, аспекти лінгвокультурології, висвітлює особливості національно-мовної картини світу (С. Вербещук, О. Савенкова, О. Семенюк, О. Яшенкова та інші). Розглянемо більш детально наукові погляди представників кожної з концепцій з опертям на методи компонентного, дистрибутивного аналізу, порівняння.

З часу прийняття Україною незалежності гостро і актуально постають питання мовної культури українців, починають активно досліджуватися проблеми формування мовленнєвої культури та культури мовлення, захищається низка наукових досліджень, присвячених означеній проблемі. Н. Бабич наголошує, що «культура мовлення – не дається людині від народження – вона набувається в процесі спілкування. Тому людина повинна дбати про якість свого мовлення в будь-якій ситуації спілкування» [2, с. 18].

Аналіз наукових розвідок (М. Алексеева, К. Климова, О. Козієвська, О. Крсек, Л. Лучкіна, В. Усатий) 90-х років ХХ ст. – початку ХХІ ст. дав змогу констатувати, що в цей період не простежується розмежувань між поняттями «культура мовлення» та «мовленнєва культура».

Водночас культура мовлення «є свідченням особистісного рівня кожної особистості, того, яку вона створює навколо себе вербальну комунікативну ситуацію, мовну ауру, що формує мовний смак чи несмак» [10, с. 7]. «Формуванням культури мовлення займається наука мовного навчання – культура мовлення – .... лінгводидактична наука, яка вивчає стан і статус (критерії, типологію) норм сучасної української мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетенції сучасних мовців, соціальний та особистісний аспекти їх культуромовної діяльності» [10, с. 7].

Л. Лучкіна послуговується поняттями «мовленнєва культура» та «культура мовлення» як дублетними синонімами. Вона розглядає терміни в теоретичному й практичному аспектах. На її думку, у теоретичному аспекті мовленнєва культура (культура мовлення) – «це лінгвістична галузь філологічної науки, яка дослі-

джує мовленнєве життя суспільства в певний період його існування та встановлює на науковій основі норми користування мовою як основним засобом спілкування, формування та вираження думок з метою вдосконалення мови як знаряддя культури». У практичному розрізі – «якість мови, що реалізується в процесі мовлення та ситуації спілкування логічно, ясно, зрозуміло, доречно, виразно, різноманітно й естетично висловлювати свою думку» [9, с. 20–21].

Л. Лучкіна подає мовленнєву культуру як «якість володіння нормами літературної мови, а також уміння використовувати її багатство та виражальні засоби в умовах спілкування відповідно до мети й змісту мовлення» [9, с. 21].

К. Климова, досліджуючи процес формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів, послуговується термінологічними словосполученнями «культура мови майбутніх учителів» та «культура мовлення майбутніх учителів». Вона уточнює, що зазначені терміни в її роботах можуть бути абсолютними синонімами. Культура мовлення майбутнього вчителя, за визначенням ученої, передбачає «виразність, правильність, логічність, точність відносно будь-якої ситуації спілкування» [5, с. 12].

Науковці першої концепції не розмежовують поняття «мовленнєва культура» та «культура мовлення», вони в текстах є взаємозамінними, пояснюються як важливі складники загальної культури особистості.

В. Александрова характеризує мовленнєву культуру як «показник комунікативної компетентності, складну систему мовних знаків, що ґрунтується на мовних і моральних правилах та нормах поведінки» [1, с. 8]. Культура мовлення – це «такі якості мовлення того, хто говорить чи пише, які забезпечують людині ефективне досягнення мети спілкування з дотриманням правил, етичних норм, ситуативних і естетичних нюансів» [1, с. 8]. У статті авторка аналізує мовленнєву культуру та культуру мовлення як різні поняття, але вони, на нашу думку, об'єднуються двома аспектами: 1. Мовно-етичний (нормативний) аспект, що передбачає додержання мовних правил та норм мовленнєвого етикету. 2. Комунікативний – послуговування мовними знаками на засадах правильності, зрозумілості, доступності, ясності для досягнення мети спілкування в його усній та писемній формах.

Ю. Короткова зазначає, що культура мовлення – «це досконале володіння мовою, її нормами, уміння правильно, точно, виразно передавати свої думки засобами мови, добираючи останні відповідно до мети й ситуації спілкування» [7, с. 144]. Авторка розкриває сутність культури мовлення юриста, визначає її як «багаторівневу професійно особистісну якість, що виявляється в досконалому володінні мовою, її нормами, уміннями правильно, точно, виразно передавати свої думки, впливати на почуття й емоції слухачів за допомогою мовних і позамовних засобів, добираючи останні відповідно до мети та ситуації спілкування» [7, с. 147].

Дослідниця виділяє необхідні елементи культури мовлення юриста, а саме: правильна вимова, вільне, невимушене оперування словом, уникнення вульгаризмів, провінціалізмів, архаїзмів, діалектизмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, наголошування на головних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів і психологічних пауз, відповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою.

За твердженням О. Панькевич, поняття «культура мовлення» ґрунтується на двох ступенях опанування літературної мови: правильність мовлення, тобто дотримання норм літературної мови, і мовна майстерність – уміння добирати з варіантів найбільш точний, стилістично доречний до певної ситуації [11]. Таким чином, під культурою мовлення вона розуміє «спроможність використання найоптимальніших мовних засобів у змодельованих типових ситуаціях професійного спрямування, дотримуючись літературних норм» [11, с. 167]. Дослідниця підтримує думку Н. Бабич, що мовні норми є центральним поняттям культури мовлення.

Відзначимо, що в руслі розв'язання проблеми особливий інтерес викликало наукове дослідження О. Токаревої, у якому відображено структуру мовленнєвої культури та визначено базові складники феномену «мовленнєва культура», що потрактовується як сукупність знань, умінь, навичок, які відповідають ustalеним мовним нормам та забезпечують оптимальне вирішення виробничих завдань. Зазначено, що структура мовленнєвої культури включає перцептивний, мотиваційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти. Серед конститутивних ознак мовленнєвої культури О. Токарева виокремлює грамотність та мовленнєвий етикет, який сприяє встановленню мовленнєвого контакту співрозмовників, підтриманню спілкування.

Аналіз наукових розвідок учених другої концепції дав змогу констатувати, що терміни «мовленнєва культура» і «культура мовлення» можуть перебувати в еквонімічних відношеннях. На думку Т. Михайлової, еквоніми (їх ще називають співгіпонімами) наближаються до синонімів, тому що мають у семантиці спільне й відмінне (як загальнономовні семантичні й семантико-стилістичні синоніми).

Представниками означеної концепції здебільшого, на нашу думку, є лінгводидакти, зокібна А. Богуш, М. Вашуленко, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, К. Климова, М. Пентиліук, В. Собко, Т. Симоненко та інші. Вони займаються питаннями формування й удосконалення культури мовлення та мовленнєвої культури представників галузі знань Освіта/Педагогіка, зокрема працюють над удосконаленням змісту, форм, методів навчання української мови, формування мовленнєвої особистості.

Так, А. Богуш культуру мовлення й мовленнєву культуру розглядає в руслі мовленнєвої діяльності особистості на засадах компетентнісного підходу, доводить, що обидва феномени (культура мовлення, мовленнєва культура), якими має оволодіти людина через неперервну мовну освіту, є складниками мови: «Вочевидь,

людина існує в мові, виявляє себе в мові, прокладає через мову... місток для порозуміння з іншими людьми... Саме через мову, що пов'язує невидимими нитками сучасні й минулі покоління у єдину мовно-національну спільноту України, ми всі відчуваємо себе громадянами своєї держави... Успіх мовленнєвої діяльності залежить від особистості, від рівня розвитку її мовлення, від культури мови і мовлення...» [13, с. 28–29]. З огляду на означене культуру мовлення А. Богуш термінує як «сукупність і систему комунікативних якостей мовлення, володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усному і писемному мовленні, уміння користуватися мовностилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов і цілей комунікації; упорядковану сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування» [13, с. 25]. Отже, ключовими аспектами у визначенні поняття «культура мовлення» дослідниця називає: якості мовлення, мовні норми, мовностилістичні засоби, прийоми та топоси, де відбувається мовленнєва діяльність у певному стилізовому жанрі. За такого підходу мовлення сприймається ширше ніж мовленнєва діяльність, оскільки воно є способом формування й висловлення думки за допомогою мови, постійним компонентом, складником будь-якої діяльності. А мовленнєва діяльність представляється як процес зовнішнього вираження мовлення, процес озвучення думки (говоріння), слухання, письма; як, за словами О. Яшенкової, «спеціалізоване використання мовлення для комунікації, окремий випадок діяльності спілкування» [13, с. 82].

Цілком поділяємо думку А. Богуш й про те, що ефективна мовленнєва діяльність не можлива без мовленнєвої етики та мовленнєвого етикету, які є константами мовленнєвої культури й утворюють модус етосу – засобів впливу, що імперують до моральних норм людської поведінки.

М. Вашуленко, на нашу думку, пояснення суті терміна «культура мовлення» обґрунтовує на засадах дефініцій «мовлення», «спілкування», з огляду на що мовленнєва діяльність набуває статусу мовної комунікації як способу співіснування, буття людини. Культура мовлення (спілкування), і вчителя передусім, на думку М. Вашуленка, – це складник комунікативної компетентності майбутнього вчителя, що ґрунтується на: сформованості у вчителя понять про мову, її функції, мовлення і спілкування; глибокому знанні тем, які викладає; прагненні й потребі в оволодінні механізмами спілкування; моделюванні очікуваного спілкування; здатності організувати спілкування... і керувати цим процесом; аналізі результатів керування спілкуванням і мовленням. З-поміж ознак культури мовлення науковець виділяє: понятійно-термінологічну чіткість, багатство, виразність, здатність урівноважувати мовлення, багатоплановість [3, с. 6–12].

Мовленнєву культуру науковець пояснює на засадах інтегрування особливостей мовленнєвої культури народу (суспільства) і мовленнєвої культури особистості, зокрібно вчителя: «нормативне послуговування вчителем мовою, володіння цілісними і системними знаннями про мову і мовлення, усвідомлення свого національного коріння, сповідування принципів полікультурності, ушанування виховних цінностей культури інших народів, уміння захопити кожного учня емоційним, пристрасним словом і через нього формувати толерантну особистість із розвиненим почуттям поваги до інших культур» [6, с. 6].

Аналіз сутності термінів «культура мовлення» і «мовленнєва культура» в науковому доробку М. Вашуленка свідчить, що вони обґрунтовуються в межах діяльнісно-антропоцентричного підходу до пояснення значення їх, набувають властивостей концепту. Домінантними когнітивними (логіко-понятійними) семами, які утворюють ядро (інтенціонал) структури лексичного значення концептів «культура мовлення» і «мовленнєва культура», є: мова, культура, мовна норма. Саме ці семи визначаємо інтегральними – спільними для обох концептів. Оскільки структура значення концептів «культура мовлення», «мовленнєва культура» охоплює тотожні інтегральні семи, аналізовані поняття перебувають у синонімічних (семантико-семантичних) відношеннях, їх можна означити як еквоніми.

Убачаємо за необхідне розглянути наукові погляди інших науковців, які розмежовують терміни «мовленнєва культура» і «культура мовлення».

Так, О. Яшенкова доводить, що поняття «мовленнєва культура» ширше за поняття «культура мовлення». На думку дослідниці, «культура мовлення – це така організація мовних засобів, які в будь-якій ситуації спілкування за дотримання сучасних мовних норм та етики спілкування забезпечують досягнення комунікативних завдань» [14, с. 140]. З огляду на зазначене О. Яшенкова доводить, що культура мовлення ґрунтується на трьох аспектах: *нормативному* – знання й дотримання норм літературної мови; *комунікативному* – вибір і послуговування мовними засобами відповідно до комунікативних цілей і намірів; *етичному* – знання й дотримання правил мовленнєвого етикету. Аналіз визначення О. Яшенковою змісту поняття «мовленнєва культура» як «складника культури народу, що охоплює мову, форми втілення мовлення, сукупність загальнозначущих мовленнєвих творів певною мовою, звичаї та правила спілкування, співвідношення вербальних і невербальних компонентів комунікації, закріплені в мовній картині світу; способи передавання, зберігання та оновлення мовних традицій, мовну свідомість народу в побутових і професійних формах, науку про мову» [14, с. 140] свідчить, що культура мовлення є одним із компонентів мовленнєвої культури.

Аналогічні погляди простежуємо у працях С. Вербещук, яка зазначає, що поняття «мовленнєва культура» ширше за поняття «культура мовлення», оскільки відображає не тільки нормативний мовленнєвий аспект, а й особистісні, індивідуальні, загальнокультурні властивості людини. Дослідниця розглядає мовленнєву культуру в контексті культури особистості, оскільки вона передбачає не тільки наслідування норм, але й уміння свідомо вибирати найбільш доцільні варіанти мовленнєвої поведінки, знаходити адекватну

щодо ситуації нову мовленнєву форму (за С. Вербещук). Науковець підкреслює, що мовленнєва культура є продуктом мовленнєвої діяльності особистості, результатом сформованості духовних цінностей.

О. Савенкова, аналізуючи різні підходи до тлумачення сутності культури мовлення/мовленнєвої культури, подає певні узагальнення щодо розуміння суттєвих особливостей та ролі в житті людини значення цих понять. Мовленнєва культура – це «складник загальної культури людини, що включає мовленнєвий інтелект, культурно-мовленнєвий тезаурус, мовленнєву поведінку; культурно-мовленнєвий простір кожної людини поліфонічний, багатомірний і принципово незавершений; творчий розвиток особистості обумовлено вмінням чітко, логічно і правильно мислити та висловлювати власні думки» [12, с. 28]. На думку дослідниці, оволодіння мовленнєвою культурою значною мірою забезпечує професійну та особистісну самореалізацію людини.

Аналіз означених концепцій-поглядів на поняття «культура мовлення» й «мовленнєва культура» переконує в тому, що ці дефініції певною мірою виконують у суспільстві роль інтерактивних векторів колінарного змісту (вектори «АВ», «ВС», що лежать на одній прямій), при цьому вектор «АВ» можна визначити як напрям формування культури мовлення, модуль цього вектора, або його семантична довжина і наповнюваність, є основою для утворення й розвитку семантично-змістової площини вектора «ВС».

Уважаємо за необхідність колінарний зміст вектора «ВС» розширити константними ознаками культури мовлення і мовленнєвої культури: правильність, ясність, точність, доступність, логічність, змістовність, доречність, виразність, свідомість, чистота, естетичність, багатство, насиченість інформацією та науковими термінами, милозвучність тощо, які сьогодні взуємо як основні критерії з оцінювання рівня інтелектуального та духовного розвитку людини, її професійних компетентностей, мовленнєвої вправності та як наскрізні параметральні імплікатори, що підсилюють інтенсивність ступеню значущості оволодіння особистістю культурою мовлення й мовленнєвою культурою, спонукають до глибокого усвідомлення істини про те, що «мова є найважливішим орієнтиром людини у її діяльності у світі» (за О. Леонтьєвим).

Мовленнєва культура засвідчує лінгвістичну компетентність окремої особистості, багатьох мовців, суспільства. Водночас культура мовлення аналізує, досліджує стан лінгвістичної компетентності мовців конкретної епохи, часового періоду, галузі знань, спеціальності, є основою дослідження стану функціонування мови, розвитку мовленнєвої поведінки, мовного виховання в суспільстві.

Нині спостерігаємо превалювання літературно-розмовної, а подекуди і фамільярно-розмовної мовленнєвої культури, що пояснюється різними причинами, і нехтуванням дбайливого ставлення до української літературної мови як основи формування мовленнєвої культури зокрема. Ця проблема потребує негайного розв'язання, особливо під час розширення сфер функціонування української мови як державної. Освіта, і вища передусім, є тим мовним середовищем у центрі уваги якого мають бути якості професійного мовлення студентів, над удосконаленням яких необхідно працювати не лише викладачам-філологам, а й викладачам спеціальних дисциплін.

Фахівець професійної освіти за допомогою унормованого спілкування набуває життєвого, фахового досвіду, прагне до опанування майстерності. А тому сформована на високому рівні мовленнєва культура допомагає вдосконалити фах, підвищити свій професійний рівень, поліпшує процес взаєморозуміння, сприяє творчому розв'язанню виробничих, кадрових та інших проблем.

Мовленнєва культура майбутніх фахівців професійного навчання, зокрема із документознавства, має відповідати мовним нормам сучасної української літературної мови, а саме орфоепічним, лексичним, орфографічним, граматичним, стилістичним та пунктуаційним.

З огляду на це мовна освіта є вагомим напрямом освітньої політики багатьох європейських держав. Вона спрямована не лише на оволодіння окремими аспектами мови, що вивчається, але й на залучення студентів до світового процесу культурної взаємодії, сприяє формуванню в них свідомого ставлення та інтересу до мовних феноменів як власної, так й іншої ментальності.

**Висновки.** Основними напрямками дослідження проблеми сутності мовленнєвої культури у вітчизняній лінгвістичній та лінгводидактичній літературі є різноаспектне обґрунтування сутності понять «культура мовлення», «мовленнєва культура», визначення основних їх ознак, добір найбільш ефективних форм, методів, засобів, принципів навчання мови, опанування її мовними нормами, розроблення комплексних систем вправ, практичних завдань для формування та підвищення рівня мовленнєвої культури майбутніх фахівців усіх галузей освіти, й професійної зокрема.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розкритті змісту понять «культура мовлення», «мовленнєва культура» у працях зарубіжних науковців, в аналізі константних ознак культури мовлення й мовленнєвої культури.

#### **Використана література:**

1. Александрова В. О. Мовленнєва культура сучасної молоді. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2013. № 8 (ч. 2). С. 7–11.
2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 380 с.
3. Вашуленко М. С. Вимоги до фахової мовленнєвої підготовки студентів – майбутніх учителів початкових класів. *Шляхи вдосконалення мовної компетенції сучасного педагога* : матеріали регіональної науково-методичної конференції, 27 березня 2008 р. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 6–12.

4. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики : поняття і терміни: у 4 т. Т.2. Донецьк, 2012. 402 с.
5. Климова К. Я. Формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів в умовах говірок Житомирщини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання української мови. Київ, 2000. – 200 с.
6. Комплексний підхід до фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів : монографія / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. 312 с.
7. Короткова Ю. М. Поняття і структура культури мовлення юриста. *Правовий часопис Донбасу*. 2019. № 2. С. 142–149. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppd\\_2019\\_2\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppd_2019_2_22) (дата звернення: 13.05.2020).
8. Коць Т. О. О. Потебня про оцінність слова: проекція на мовну реальність. *Культура слова*. Випуск 83. Видавничий дім Дмитра Бураго. Київ, 2015. 136 с.
9. Лучкіна Л. В. Формування мовленнєвої культури майбутніх учителів загальнотехнічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання української мови. Київ, 2000. 245 с.
10. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навчальний посібник. К. : ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
11. Панькевич О. О., Василенко О. М. Формування культури мовлення майбутніх документознавців під час фахової підготовки у ВНЗ. *Аркадія*. 2016. № 1. С. 165–169.
12. Савенкова Л. О. Мовленнєва діяльність викладача : навчальний посібник. К. : КНЕУ, 2006. 192 с.
13. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / Богуш А. М. та ін. Одеса : НПП АПН України, 2008. 272 с.
14. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації. К. : «Академія», 2011. 304 с.

#### References:

1. Aleksandrova, V. O. (2013). Movlennieva kultura suchasnoi molodi [Speech culture of modern youth]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of modern teacher training*. № 8 (part 2). 7–11 [in Ukrainian].
2. Babych, N. D. (1990). Osnovy kultury movlennia [Fundamentals of speech culture]. Lviv : Svit [in Ukrainian].
3. Vashulenko, M. S. (2008). Vymohy do fakhovoi movlennievoi pidhotovky studentiv – maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Requirements for professional speech training of students - future primary school teachers]. *Shliakhy vdoskonalennia movnoi kompetentsii suchasnoho pedahoha* : proceedings of the Regional, Scientific and Methodical Conference, Zhytomyr : Vydavnytstvo ZHDU im. I. Franka, 6–12 [in Ukrainian].
4. Zahnitko, A. P. (2012). Slovnnyk suchasnoi linhvistyky : poniattia i terminy [Dictionary of modern linguistics: concepts and terms]. Vol. 2. Donetsk [in Ukrainian].
5. Klymova, K. YA. (2000). Formuvannia kultury movlennia maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv v umovakh hovirok Zhytomyrshchyny [Formation of speech culture of future primary school teachers in terms of dialects of Zhytomyr region]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Kompleksnyi pidkhid do fakhovoi pidhotovky suchasnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Complex approach to the professional training of modern primary school teachers]. Vashulenko M. S. et al. (2012). Hlukhiv [in Ukrainian].
7. Korotkova, YU. M. (2019). Poniattia i struktura kultury movlennia yurysta [The concept and structure of the speech culture of a lawyer]. *Pravovyi chasopys Donbasu – Legal Magazine of Donbass*, 2, 142–149. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppd\\_2019\\_2\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pppd_2019_2_22) [in Ukrainian].
8. Kots, T. O. (2015). O. Potebnya pro otsinnist slova: proektsiia na movnu realnist [Potebnya about the evaluation of the word: a projection on the linguistic reality]. *Kultura slova – Culture of the word*. Issue 83. Kyiv [in Ukrainian].
9. Luchkina, L. V. (2000). Formuvannia movlennievoi kultury maibutnikh uchyteliv zahalnotekhnichnykh dystsyplin [Formation of speech culture of future teachers of general technical disciplines]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
10. Matsko, L. I., Kravets, L. V. (2007). Kultura ukrainskoi fakhovoi movy [Culture of the Ukrainian professional language]. K. : VTS «Akademiia» [in Ukrainian].
11. Pankevych, O. O., Vasylenko, O. M. (2016). Formuvannia kultury movlennia maybutnikh dokumentoznavtsiv pid chas fakhovoi pidhotovky u VNZ [Formation of speech culture of future documentologists during professional training in higher education]. *Arkadia – Arcadia*, 1, 165–169 [in Ukrainian].
12. Savenkova, L. O. (2006). Movlennieva diialnist vykladacha [Speech activity of the teacher]. K. : KNEU [in Ukrainian].
13. Bohush, A. M. et al. (2008). Formuvannia movnoi osobystosti na riznykh vikovykh etapakh [Formation of language personality at different age stages]. Odessa : NPTS APN Ukrayiny [in Ukrainian].
14. Yashenkova, O. V. (2011). Osnovy teorii movnoi komunikatsii [Fundamentals of the theory of speech communication]. K. : «Akademiya» [in Ukrainian].

#### **Kuznetsova H. P., Karas O. D. Theoretical fundamentals of speech culture in research of native scientists.**

The article clarifies the meaning of the concepts of «culture of speech» and «speech culture» in the works of native scientists, especially V. Alexandrova, N. Babych, A. Bogush, M. Vashulenko, S. Verbeshchuk, K. Klimova, Yu. Korotkova, T. Kots, L. Luchkina, L. Matsko, O. Pankevych, V. Pasynok, M. Pentyliuk, O. Tokarieva, O. Yashenkova and others, on the basis of the comparative method. Based on the analysis of modern linguistic and linguodidactical scientific research, three concepts of approaches to the interpretation of the studied concepts are identified: 1) the terms «speech culture» and «culture of speech» are identical, they serve as duplicate synonyms; 2) the terms «speech culture» and «culture of speech» are in equonymic relations, because they can be considered as compounds, the semantic meaning of which is based on almost the same level of generalization; 3) the concept of «speech culture» is broader than the concept of «culture of speech» because it includes it in its semantic meaning, reflects not only speech norms but also individual characteristics, aspects of linguoculturology, highlights the features of the national-linguistic picture of the world.

The main aspects of defining the concepts of «speech culture» and «culture of speech» are outlined, namely linguistic, linguodidactic, activity. The studied concepts are characterized in terms of interactive vectors of collinear content (vectors «AB», «BC», lying on one line). The constant features of speech culture are generalized: correctness, clarity, accuracy, accessibility, logic, content, relevance, expressiveness, consciousness, purity, aesthetics, richness, saturation with information and scientific terms, melodiousness, etc.



*The importance of speech culture in the system of vocational education specialist training is substantiated. Attention is drawn to the importance of language education as a relevant aspect of educational policy of many European countries, Ukraine in particular. Speech culture is the basis of language training of professionals in the field of knowledge Education/Pedagogy.*

**Key words:** culture, culture of speech, language, speech, speech culture, language education, signs of speech culture.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.14>

Кур'ян Т. І.

## ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ДО НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Статтю присвячено експериментальному дослідженню з проблеми виявлення готовності майбутніх медичних сестер до неперервного навчання в контексті ступеневої вищої медсестринської освіти. Під час дослідження було з'ясовано, що підготовка медичних сестер на початку 90-х років здійснювалася в два етапи, перший з яких охоплював додипломний період навчання у медичних училищах і післядипломну освіту на курсах підвищення кваліфікації. У 1993 році в Україні вперше запроваджується ступенева медична освіта. У статті також розкрито особливості підготовки медичних сестер за різними освітніми ступенями, починаючи з молодшого спеціаліста і завершуючи ступенем бакалавра та магістра. Особливу увагу зацентовано на відмінностях ступеневої підготовки майбутніх медичних сестер. Описано результати педагогічного експерименту (констатувальний етап), проаналізовано результати анкетування студентів 1–4 курсів Черкаської медичної академії та відповіді викладачів під час інтерв'ювання з метою виявлення рівня готовності студентів до продовження їхнього навчання в бакалавраті та магістратурі. Представлено дані, отримані під час проведення експериментального навчання після виконання ними першої зрізової роботи. Висвітлено вивчення питання профорієнтаційної роботи викладачів медичної академії серед випускників загальноосвітніх шкіл та медичних училищ із метою залучення їх до вступу в медичну академію, а також серед студентів молодших курсів самої академії – з метою підвищення їхньої зацікавленості у продовженні навчання в бакалавраті та магістратурі. Запропоновані спеціальні завдання для студентів експериментальної групи стрияли розвитку бажання студентів навчатися протягом усієї професійної діяльності, про це засвідчили оброблені дані виконаного першого тесту випускниками освітнього ступеня “молодший спеціаліст”.

**Ключові слова:** медсестринська освіта, неперервність навчання, освітні ступені (молодший спеціаліст, бакалавр, магістр), підготовка медичних сестер, педагогічний експеримент (констатувальний етап).

Дослідженню процесу підготовки медичних сестер присвячено низку публікацій: загальній характеристиці формування професійної компетентності майбутніх фахівців сестринської справи (Н. Лісна-Міський); реалізації принципу наступності у системі неперервності освіти (Г. Паласюк); підготовці магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти (І. Махновська); інтегративним підходам у системі ступеневої професійної освіти (Ю. Жидецький) та ін.

**Метою статті** є з'ясування вияву готовності майбутніх медичних сестер до неперервного навчання у контексті ступеневої вищої освіти та аналіз даних проведеного констатувального етапу педагогічного експерименту щодо їхнього рівня готовності.

Ступенева вища освіта в Україні бере свій початок з 1993 року, коли було затверджено Програму розвитку медсестринської освіти в Україні на період 1993–2002 років. Ступенева вища медична освіта розглядається у контексті безперервної, що має на меті завершену, поступову підготовку медичних кадрів і уможливає опанування особистістю певного освітнього ступеня та кваліфікації. Як зазначав Ю. Жидецький, ступенева вища медична освіта як важливий компонент концепції неперервної освіти створює умови для виконання майбутніми фахівцями певних професійних функцій у системі єдиного цілого. Водночас, на думку автора, діє принцип завершеності освіти на кожному із ступенів підготовки, а це означає, що студенти набувають належний рівень професійної компетентності та отримують можливість до подальшого вдосконалення [1; 2].

Поступово відбувся перехід у підготовці медичних сестер на ступеневу освіту, який, за словами Г. Паласюк, складався з трьох ступенів:

I ступінь – дипломована медична сестра – термін навчання 3 роки на базі повної загальної середньої освіти (11 класів); II ступінь – медична сестра – бакалавр – 1 рік навчання у вищому медичному навчальному закладі освіти II–IV рівні акредитації; III ступінь – медична сестра – магістр [5, с. 9].

Завдання підготовки медсестри освітнього ступеня молодший спеціаліст залишилися такими ж, як і були в радянські часи, а саме навчатися здійснювати медсестринські маніпуляції під керівництвом лікаря. Запровадження ступеня бакалавр дало змогу випускнику бакалаврату, крім основних своїх функцій, виконувати управлінську та педагогічну діяльність.

У 2014 році з ухваленням Закону України “Про вищу освіту” в підготовці фахівців було акцентовано увагу на продовженні навчання молодших сестер у магістратурі, яке передбачало поглиблену теоретичну

та практичну підготовку медсестер та вироблення в них управлінської функції, формування умінь здійснювати науково-дослідницьку діяльність. Випускник магістратури може обіймати керівну посаду головної медсестри, медсестри-координатора, заступника головного лікаря з медсестринства [4, с. 26]. Тоді ж було додано і четвертий освітній ступінь – підготовку доктора філософії з медсестринства. На думку Н. Лісна-Міських, ця підготовка вимагає від його здобувачів набуття глибоких теоретичних знань і умінь, необхідних для продукування ідей, що мають теоретичне та практичне значення, розв’язання комплексних проблем у своїй професійній роботі та дослідницько-інноваційної діяльності, вироблення методології для науково-педагогічної діяльності [3, с. 124].

Студент, який потрапляє на навчання до закладу вищої медичної освіти, спочатку здобуває ступінь молодшого спеціаліста, він має право на цьому і завершити своє навчання, а може продовжити його, щоб стати випускником бакалаврату, а згодом і магістратури, завершивши повний цикл вищої освіти. Нині Україні необхідні висококваліфіковані медичні сестри з вищою освітою, тому перед викладачами закладів вищої медичної освіти державою поставлено завдання регулярно і систематично проводити профорієнтаційну роботу серед студентів з метою залучення їх до подальшого навчання в бакалавраті та магістратурі.

У 2018–2019 навчальному році з метою виявлення рівня готовності випускників до подальшого навчання в Уманському медичному коледжі, Ватутінській філії Черкаської медичної академії та Фаховому медико-фармацевтичному коледжі Української медичної стоматологічної академії було проведено опитування студентів випускного курсу, які здобували освіту за ступенем молодший спеціаліст, у якому взяло участь 320 осіб. З них 64 % опитаних виявили бажання продовжити навчання у вищому медичному закладі, 24 % – відмовилися продовжувати навчання, а 12 % – на той час ще не визначилися.

У 2019–2020 навчальному році, нами було проведено анкетування студентів Черкаської медичної академії спеціальності 223 «Медсестринство, а саме: студентів першого курсу, які вступили в заклад на базі повної загальної середньої освіти, студентів третього курсу цієї спеціальності перед складанням державних іспитів на здобуття освітнього ступеня молодший спеціаліст та студентів випускного курсу освітнього ступеня бакалавр. Анкетуванням було охоплено 68 студентів першого курсу, 106 студентів, які закінчували навчання освітнього ступеня молодший спеціаліст та 15 студентів випускників бакалаврату. Насамперед нас цікавила відповідь студентів на перші три запитання анкети.

Першим питанням, яке ставилося в анкеті, було «Чи задовольняє рівень одержання фахових знань і набуття практичних умінь у цьому освітньому закладі?» 98,9 % першокурсників дали відповідь «Так» і лише 1,1 % відповіли «Ні». Випускники освітнього ступеня молодший спеціаліст, відповідаючи на це запитання анкети, зазначили 74,5 % – «Так», 15,5 % – «Вагаюсь відповісти», 10 % – «Ні». Щодо випускників бакалаврату, то їхні відповіді розподілилися так: 82,2 % респондентів повністю задовольняє рівень освіти в медичній академії, 11,8 % – вагалися відповісти, лише 6 % висловили своє невдоволення фаховим рівнем підготовки в освітньому закладі.

Другим, основним запитанням цієї анкети нами було визначено «Чи продовжите ви своє подальше навчання в медичній академії по завершенню освітньої програми? (для студентів першого курсу – в бакалавраті і магістратурі; для випускників освітнього ступеня молодший спеціаліст – бакалавраті і магістратурі; для випускників бакалаврату – в магістратурі)». 99,1 % першокурсників підтвердили своє бажання навчатися і в бакалавраті, і в магістратурі. Відповіді майбутніх молодших спеціалістів різнилися у порівнянні з відповідями першокурсників. 53,2 % виявляють бажання навчатися лише в бакалавраті, 8,2 % – у магістратурі, 38,6 % – вважають для подальшої професійної діяльності достатнім здобуття освітнього ступеня молодший спеціаліст. Випускники бакалаврату не всі виявляють бажання продовжити навчання в магістратурі, таке прагнення лише у 22,4 %.

Третє запитання анкети вимагало дати відповідь «Чим вмотивоване ваше бажання продовжити навчання у бакалавраті / магістратурі?». Відповідаючи на нього, студенти першого курсу зазначили: по-перше, це дасть можливість їм стати високопрофесійними медичними сестрами (42,3 % респондентів); по-друге, по завершенню навчання в медичній академії матимемо змогу вступити до медичного університету за спеціальністю «Лікувальна справа» (21,3 %); по-третє, продовження навчання у медичній академії і у бакалавраті, і у магістратурі відкриє перспективи для успішного працевлаштування у лікувально-профілактичних закладах (16,4 %); по-четверте, хочу навчатися, бо навчатися краще, ніж працювати (12 %); по-п’яте, цього хочуть батьки (8 %). Студенти здобувачі освітнього ступеня молодший спеціаліст запропонували інші варіанти відповідей: 1) буду навчатися в бакалавраті, щоб у майбутньому обійняти посаду старшої медсестри (57,2 % анкетованих); 2) прагну підвищити свою практичну підготовку в закладах охорони здоров’я під час проходження виробничої практики в бакалавраті (22,6 %); 3) випускники бакалаврату мають можливість отримувати більшу зарплатну (11,2 %); 4) буду вступати в бакалаврат, щоб після його завершення продовжити навчання в магістратурі (9 %). Відповіді студентів, які завершували навчання в бакалавраті, розподілилися таким чином: 1) не бажаю продовжувати навчання в магістратурі, бо вважаю, що отримання диплому бакалавра буде достатнім для моєї успішної професійної діяльності (72,5 %); 2) хочу продовжити навчання в магістратурі, тому що у майбутньому планую обійняти керівну посаду (головної медсестри, медсестри-координатора, заступника головного лікаря з медсестринства) (18,2 %); 3) завершення навчання в магістратурі стане для мене базою для написання кандидатської дисертації з медсестринства (9,3 %).

Відповіді студентів на поставлені ці запитання демонструють надзвичайне задоволення від фахової підготовки у медичному закладі вищої освіти у першокурсників та їхнє бажання продовжувати навчання на вищих освітніх ступенях як у бакалавраті, так і в магістратурі. У відповідях випускників освітнього ступеня молодший спеціаліст та бакалавр спостерігається зниження зацікавленості студентів у подальшому навчанні, практичне спрямування отриманого фаху, небажання студентів постійно продовжувати підвищення своєї кваліфікації, займатися науково-дослідницькою діяльністю, недооцінку перспектив у використанні набутих знань, умінь і навичок на практиці. А також вважаємо, що не закріплена в законодавстві вимога обіймати керівні посади у медсестринстві лише випускникам з повною вищою освітою, теж впливає на мотивацію навчання майбутніх медичних сестер у бакалавраті і магістратурі.

Під час дослідження нас зацікавило питання, яку роль виконує профорієнтаційна робота викладачів серед випускників середньої загальноосвітньої школи, медичних училищ, коледжів, медсестер закладів охорони здоров'я, які мають диплом молодшої медсестри, з метою залучення їх до навчання у медичних закладах вищої освіти, а також чи проводиться повною мірою профорієнтаційна робота викладачів на молодших курсах серед студентів медичної академії з метою продовження їхнього навчання в бакалавраті і магістратурі. З цією метою було проведено опитування викладачів передусім фахових дисциплін, а також викладачів загальної підготовки. В опитуванні взяло участь 22 викладачі, серед них з п'ятирічним стажем роботи – 7, з стажем роботи 10 років – 10, зі стажем роботи 20 і більше років – 5. Інтерв'ювання викладачів проводилося протягом першого семестру 2019–2020 навчального року.

Відповідаючи на запитання “Чи брали ви участь у профорієнтаційній роботі у попередньому навчальному році?”, 93,6 % респондентів дали стверджувальну відповідь “Так”. 51,8 % опитаних брали участь у профорієнтаційній роботі серед учнів випускних класів загальноосвітніх шкіл області, загалом це були школи обласного центру. 28,2 % – проводили профорієнтаційну роботу у сільських школах Черкаського району. 20 % – залучалися до профорієнтаційної роботи серед студентів медичних училищ Черкаської області. Майже 100 % інтерв'юєрів зазначили, що паралельно проводили профорієнтаційну роботу студентів Черкаської медичної академії з метою залучення їх до навчання в бакалавраті, а згодом і в магістратурі. З цією метою використовувалися виховні години в академічних групах, спеціальні профорієнтаційні бесіди про перспективи працевлаштування в майбутньому з дипломами про вищу освіту, зустрічі з випускниками медичної академії, які працюють у лікувально-профілактичних закладах міста і області. З метою профорієнтаційної роботи Черкаська медична академія протягом останніх 10 років проводить науково-практичні конференції із залученням науковців, викладачів Житомирського інституту медсестринства, які, виступаючи з науковими повідомленнями, беруть участь у індивідуальних бесідах зі студентами медичної академії, розкриваючи секрети досвіду медичних сестер різних освітніх ступенів та можливості їхньої участі в роботі на керівних посадах.

Під час інтерв'ю ставилося запитання до викладачів, “Які форми і методи спілкування зі студентами є ефективними для профорієнтаційної роботи, окрім бесіди?”. 75,4 % викладачів, зазначили, що ефективними методами у проведенні профорієнтації в загальноосвітніх школах та медичних училищах є використання презентацій, відеороликів про сам освітній заклад; спеціальності, які можна здобути, навчаючись в академії; науково-дослідницьку роботу студентів; проходження різних видів практики в амбулаторних умовах та дозвілля студентів; дні відкритих дверей, що організуються двічі на рік; участь у щорічному заході на честь дня міста “Місто професій”. 16,2 % – стверджували, що ефективною формою профорієнтаційної діяльності виступають зустрічі з головними і старшими медсестрами, які працюють у закладах охорони здоров'я міста та області. 8,4 % – вважають, що ефективним методом профорієнтаційної роботи зі студентами є написання творчих робіт “Професія, яку я обрав(ла)”, “Чому я хочу стати медичною сестрою”.

Під час інтерв'ю також постало запитання, “Чи проводилася роз'яснювальна робота серед студентів медичного закладу про розмежування функцій звичайної медсестри, старшої медсестри, головної медсестри лікувально-профілактичного закладу і чи розуміють студенти, які обов'язки мають медсестра-координатор та які функції має виконувати посадова особа заступник головного лікаря з медсестринства?”. Майже всі викладачі фахових дисциплін стверджували, що подібна робота проводиться загалом в академічних групах бакалаврату та магістратури, оскільки цим студентам у недалекому майбутньому випаде працювати на зазначених посадах.

Аналізуючи мотиви безперервного навчання студентів, їхні прагнення навчатися протягом всього професійного життя, нам було цікаво дізнатися, як змінюються у студентів бажання навчатися за освітніми ступенями від молодшого спеціаліста до випускника магістратури. Під час бесіди викладачі зазначили, що протягом останнього часу спостерігається тенденція до швидких змін у настроях і бажаннях студентів. Якщо на першому курсі, майже 100 % студентів мріють отримати повну вищу освіту, то вже на другому, третьому курсах майже у половини це бажання зовсім зникає, вони задовольняють себе лише отриманням освітнього ступеня молодший спеціаліст. До 30 % студентів прагнуть вступити до бакалаврату і отримати диплом бакалавра. І лише до 20 % прагнуть продовжити навчання в магістратурі.

Викладачі Черкаської медичної академії причини небажання студентів продовжувати здобуття вищого освітнього ступеня вбачають у:

- отриманні диплома молодшого спеціаліста та негайному працевлаштуванню у лікувальних закладах (48,4 % відповідей);

- донині державою поки що затверджена вимога у законодавчих документах про те, що для обіймання вищих посад, як наприклад, старшої чи головної медсестри, випускнику достатньо бути молодшим спеціалістом і йому не потрібна освіта вищого ступеня – диплом бакалавра чи магістра (29,3 % серед опитаних);

- страх у студентів складати ЗНО з української мови для вступу в бакалаврат та Єдиний вступний іспит з іноземної мови для вступу до магістратури (11,8 %);

- недостатня кількість місць для державного замовлення (особливо в магістратурі) та висока оплата за навчання за контрактною формою (10,5 %).

У першому семестрі 2019–2020 навчального року нами розпочато експериментальне навчання зі студентами третього курсу освітнього ступеня молодший спеціаліст, оскільки під час анкетування було виявлено, що у цих студентів зменшилось бажання продовжувати навчання на 38 % порівняно з відповідями студентів першого курсу. До експерименту було залучено 106 учасників, яких ми розподілили за експериментальною і контрольною групою: 54 – контрольна і 52 – експериментальна. За спеціальною авторською програмою дослідження для студентів експериментальної групи пропонувались розроблені завдання поглибленого вивчення державних документів про вищу освіту, нормативно-правових актів із медсестринства, зокрема Галузевих стандартів і Стандартів вищої освіти України, у яких безпосередньо йдеться про розширення обов'язків медсестри-бакалавра та медсестри-магістра, формування загальних та спеціальних (фахових, предметних) компетентностей медсестри різних освітніх ступенів. А також організовано вивчення змісту освітніх професійних програм спеціальності 223 Медсестринство, особливо акцентувалась увага на прогностичних результатах навчання.

Студентам експериментальної групи пропонувалось розв'язання професійно-орієнтованих ситуаційних задач, пов'язаних з їх поведінковою діяльністю у спілкуванні з лікарем, пацієнтами, з прийняттям управлінських рішень та роботою з комп'ютерним обладнанням.

Студенти експериментальної групи одержали завдання протягом одного дня перебування їх у лікувальному закладі під час практики попрацювати під керівництвом головної медсестри з питання організації праці середнього та молодшого медичного персоналу.

Метою цих завдань є застосування одного із дієвих принципів навчання – принципу наступності, реалізація якого забезпечила нам випередження у навчанні молодших спеціалістів з медицини та дала змогу сформувати у них повне уявлення про професійні функції медсестер керуючої ланки.

Після першого етапу експериментального навчання нами було проведено контрольний зріз як у експериментальній, так і в контрольній групах. Студентам пропонувалося виконати тест з метою виявлення змін у їх прагненні продовжити подальше навчання в медичній академії у бакалавраті та магістратурі. Результати цього тестування підтвердили, що в експериментальній групі показник готовності студентів до продовження навчання поліпшився, а в контрольних групах він залишився майже на тому рівні, що і був до початку експерименту. Якщо під час анкетування відсоток студентів третього курсу, які виявляли бажання у продовженні навчання становив 61,4 % (53,2 % прагнули продовжити навчання в бакалавраті і 8,2 % у магістратурі), то результати першого зрізу показали, що в контрольній групі 62 % її учасників прагнуть продовжити навчання у бакалавраті, а згодом і в магістратурі. Студенти експериментальної групи, які налаштовані продовжити своє навчання становлять 84 % і лише 16 % студентів експериментальної групи не змінили своє прагнення завершити своє навчання на рівні молодшого спеціаліста. Показники результатів першого тестування відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Порівняльна таблиця готовності студентів продовжити навчання у бакалавраті та магістратурі Черкаської медичної академії (за результатами першого зрізу)**

Готовність продовжити навчання	За результатами анкетування		За результатами першого зрізу	
	у бакалавраті	у магістратурі	у бакалавраті	у магістратурі
КГ	53,2 %	8,2 %	53,8	8,2
ЕГ			73 %	11 %
Разом КГ	61,4 %	62 %		
Разом ЕГ		84 %		

Із даних порівняльної таблиці видно, що експериментальне навчання уже на першому його етапі є результативним. Так, на 22,6 % збільшилась кількість студентів, які виявляють бажання продовжити навчання, особливо їхнє прагнення пов'язане з навчанням в бакалавраті (приріст 19,8 %), а у магістратурі показник готовності має незначні зміни (приріст 2,8 %).

Отримані показники початку експериментального навчання зумовлюють продовжити експеримент із подальшим розробленням спеціальної програми та завдань, пов'язаних із підвищенням ефективності профорієнтаційної роботи серед студентів під час їхнього навчання на рівні «молодший спеціаліст» з метою налаштування їх на формування готовності до навчання протягом всього професійного життя.

**Висновки.** Отже, в Україні протягом двох останніх десятиліть упроваджуються ступенева медсестринська освіта, метою якої є здобуття випускниками вищої медичної освіти. Під час дослідження було проведено анкетування студентів різних курсів навчання за спеціальністю молодший спеціаліст, у ході якого було виявлено, що студенти третього (випускного) курсу недостатньою мірою виявляють бажання продовжувати навчання і підвищувати свій рівень кваліфікації в бакалавраті та магістратурі. Проведене серед викладачів опитування підтвердило небажання студентів здобувати повну вищу освіту. Це і зумовило нас запропонувати експериментальну програму навчання і розпочати перший етап констатувального експерименту. Аналіз проведеного першого зрізу експериментального навчання підтвердив ефективність розроблених завдань. Подальшого дослідження потребує аналіз результатів, отриманих під час проведення формульовального етапу експерименту та порівняння їх з результатами початкового констатувального етапу.

#### **Використана література:**

1. Жидецький Ю. Інтегративні підходи у системі ступеневої професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1999. № 2, С. 58–61.
2. Жидецький Ю., Ковальчук І., Онищенко В. Ступенева професійна освіта: спроба концептуального підходу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1998. № 5, С. 89–95.
3. Лісна-Міськів Н. Загальна характеристика формування професійної компетентності майбутніх фахівців сестринської справи. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Сер. : Педагогічні науки*. Херсон, 2016. Вип. 72(1). С. 122–126.
4. Махновська І. Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти: дис. ... кандид. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2015. 312 с.
5. Паласюк Г. Наступність у системі неперервної підготовки медсестер вищих медичних закладів освіти. *Медсестринство*. 2012. № 2. С. 7–11.

#### **References:**

1. Zhydetsky Y. Intehrativni pidkhody u systemi stupenevoi profesiinoi osvity [Integrative approaches in the system of degree professional education]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. 1999. № 2, S. 58–61 [in Ukrainian].
2. Zhydetsky Y., Kovalchuk I., Onyschenko V. Stupeneva profesiina osvita: sproma kontseptualnoho pidkhodu [Gradual professional education: an attempt at a conceptual approach]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. 1998. № 5, S. 89–95 [in Ukrainian].
3. Lisna-Miskiv N. Zahalna kharakterystyka formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sestrynskoi spravy [General characteristics of the formation of professional competence of future nursing professionals]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Ser. : Pedahohichni nauky*. Kherson, 2016. Vyp. 72(1). S. 122–126 [in Ukrainian].
4. Makhnovskaya I. Profesiina pidhotovka mahistriv sestrynskoi spravy v umovakh stupenevoi osvity [Professional training of masters of nursing in terms of higher education]: dys. ... kandyd. ped. nauk: 13.00.04 / Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. Zhytomyr, 2015. 312 s. [in Ukrainian].
5. Palasyuk G. Nastupnist u systemi nepererвної pidhotovky medsester vyshchyykh medychnykh zakladiv osvity [Continuity in the system of continuous training of nurses of higher medical educational institutions] *Medsestrynstvo*. 2012. №2, S. 7–11 [in Ukrainian].

#### **Kyrian T. I. Identifying the level of readiness for junior nurses' continuing education**

*The article is devoted to an experimental study on the problem of identifying of future nurses' readiness for continuing learning in the context of graduate higher nursing education. It was found in the process of study that nurses' training in the early 1990s was carried out in two stages, the first of which covered undergraduate study in medical schools and postgraduate education in advanced training courses. In 1993, gradual medical education was introduced in Ukraine for the first time. It clarifies the specific features of nurses' training in various educational degrees, starting with a junior specialist and ending with a bachelor's and master's degree. Particular attention is paid to the differences of future nurses' gradual training. The results of the pedagogical experiment (statement stage) are described, the results of the survey of students of the 1st-the 4th courses of Cherkasy Medical Academy and teachers' answers during the interview are analyzed in order to identify the level of students' readiness to continue their studies in bachelor's and master's degrees. The data obtained during the experimental training after they performed the first cut work are presented. The study of medical academy teachers' vocational guidance among graduates of secondary schools and medical schools in order to attract them to enter the medical academy, as well as among junior students of the academy in order to increase their interest in continuing their undergraduate and graduate studies is covered. The proposed special tasks for students of the experimental group contributed to the development of students' desire to learn throughout their professional activities, as it was evidenced by the processed data of the first test performed by graduates of junior specialist's degree.*

**Key words:** nursing education, continuity of education, educational degrees (junior specialist, bachelor, master), nurses' training, pedagogical experiment (statement stage).

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Висвітлено організаційний аспект наукової діяльності, яка трактується як гуманітарна, багатоваріантна, нелінійна синергетична система у структурі закладу вищої освіти. Виявлено, що з огляду на особливості закладу освіти, перевантаженість педагогів навчальною практикою наукова діяльність викладацько-професорського складу часто стає формальною. Виокремлено основні тенденції розвитку наукової діяльності закладу вищої освіти: відродження роботи наукових товариств; налагодження співпраці професорсько-викладацького штату закладу вищої освіти з такими структурами, як: громадські організації, культурно-освітні заклади, бізнес-структури тощо; організація активного розгляду результатів наукових пошуків; активізація міжнародного взаємозв'язку, співпраця з іншими освітніми закладами тощо. Визначено ознаки наукової діяльності закладу вищої освіти: пряма участь учасників процесу навчання в науково-дослідній діяльності; взаємний вплив наукового й навчального процесів у закладі вищої освіти; цілісність галузевих і педагогічних знань науково-педагогічного працівника; забезпечення підвищення кваліфікації кадрів та організація науково-дослідної роботи викладачів і студентів; оптимізація співвідношення наукової та навчальної роботи персоналу; наукові, науково-практичні, науково-методичні семінари, конференції; спільна наукова й навчальна діяльність педагогів і студентів; колективна діяльність штату вищої школи з бізнес-структурами тощо. Водночас організацією наукової діяльності передбачено виокремлення одного або кількох наукових напрямів, які розвиває кафедра, та їхню детальну характеристику. Основна форма організації наукової діяльності закладу вищої освіти – наукові проекти, класифіковані за рівнем і структурою досліджуваних проблем, складом учасників, типом замовника, способом фінансування, часом виконання тощо. Результативною організацією наукової діяльності закладу вищої освіти передбачено формування наукових колективів, спроможних вирішувати актуальні наукові проблеми і, враховуючи вкладені в цю діяльність засоби, забезпечення бажаного результату. Визначено сутність нового підходу до організації наукової діяльності, що передбачає орієнтацію не на зовнішню, а на внутрішню, на іманентно властиве конкретному середовищу.*

**Ключові слова:** організаційний аспект, наукова діяльність, система, заклад вищої освіти, професорсько-викладацький склад, організація наукової діяльності закладу вищої освіти, результативна організація.

Формуванням і розвитком наукового потенціалу України передбачено певну систему наукової роботи в закладах вищої освіти. Загальновідомо, що науку утворюють не лише знання, що її репрезентують, а до науки належать установи, які об'єднують науковців, складники й мережі наукових даних. Це, зокрема, вчені й персонал, який обслуговує роботу вчених, систему їхніх організацій й переорганізацій. Подане визначення науки розширене, утім, показує структури, поза якими наука взагалі неможлива [7, с. 402].

Наукову діяльність трактуємо як гуманітарну, багатоваріантну, нелінійну синергетичну систему у структурі закладу вищої освіти. З огляду на особливості закладу освіти, перевантаженість педагогів навчальною практикою, невизначеність суті наукової діяльності та її специфіку в умовах закладу вищої освіти наукова діяльність викладацько-професорського складу стає формальною, а викладачі зазвичай вважають її зайвим навантаженням.

Учені досліджували проблему управлінського консультування як чинник розвитку наукових організацій (М. Єлімова), структуру наукового дослідження (Н. Герасімов), наукову школу як форму кооперації вчених (А. Огурцов, О. Грезньова, Г. Ільїн, Б. Кедров) тощо. Проблема наукової діяльності проаналізовано в багатьох працях, передусім наукову діяльність закладу вищої освіти (К. Кольченко, М. Добрускін, О. Мурашко, Л. Авдеева, Н. Амеліна, І. Іваненко, Є. Володарська, Р. Бертал, І. Держина, В. Кожин, А. Попова, О. Рассомахіна, Ф. Ситдіков, Н. Уткін), теорію керування науковими проектами (Д. Новіков, А. Суханов, В. Бурков, І. Мазур) тощо.

Водночас, аби змоделювати наукову діяльність закладу вищої освіти, необхідне ґрунтовне дослідження відповідних її аспектів, передусім організаційного та управлінського, чим зумовлено вибір тематики статті.

**Мета статті** – аналіз організаційних складників наукової діяльності закладу вищої освіти в контексті сучасних інноваційних підходів.

Наукова діяльність закладу вищої освіти – нестабільний, багатоваріантний процес із позиції синергетики. Тож за її моделювання потрібне передбачення оптимального балансу поміж реаліями (планування, звітність, замовна тематика наукової роботи) та умовами ефективності (свобода творчості, врахування специфіки індивіда науковця, його фактичні перспективи й час на наукову діяльність). Система наукової діяльності дисипативна й потребує інформаційного, соціального, фінансово-економічного підтримання.

Істотні труднощі переважно виникають через нелінійність природи системи наукової діяльності, а натомість лінійність та однозначність підходів до неї в закладі вищої освіти. Тож важливе завдання – передбачення в моделі нелінійності такої системи, що допоможе уникнути низки проблем.

Проаналізувавши наукові праці щодо проблем дослідження, вдалося виокремити основні тенденції розвитку наукової діяльності закладу вищої освіти: відродження роботи наукових товариств задля розв'язання наукових, навчальних, галузевих і педагогічних проблем ЗВО; активізація підготовки в закладах вищої

освіти професійних фахівців і науково-педагогічних кадрів; налагодження співпраці професорсько-викладацького штату закладу вищої освіти з такими структурами, як: громадські організації, культурно-освітні заклади, бізнес-структури тощо; організація активного розгляду результатів наукових пошуків; посилення відповідальності наукових керівників і викладачів; важливість розвитку ґрунтовних розвідок; активізація міжнародного взаємозв'язку, співпраця з Національною академією наук України, галузевими академіями наук та з іншими освітніми закладами тощо.

Завдяки аналізу вдалося визначити певні ознаки наукової діяльності закладу вищої освіти: пряма участь учасників процесу навчання в науково-дослідній діяльності; взаємний вплив наукового й навчального процесів у закладі вищої освіти; цілісність галузевих і педагогічних знань новітнього науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти; забезпечення взаємозв'язку науково-дослідної роботи з освітньо-виховним процесом; зосередження наукової діяльності закладу вищої освіти в науковому відділі з передбаченою науково-організаційною й науково-дослідною діяльністю, їх координація, здійснення міжнародних зв'язків, забезпечення підвищення кваліфікації кадрів та організація науково-дослідної роботи викладачів і студентів, забезпечення наукових потреб закладу вищої освіти, надання допомоги в науково-дослідній діяльності; оптимізація співвідношення наукової та навчальної роботи персоналу; наукові, науково-практичні, науково-методичні семінари, конференції; спільна наукова й навчальна діяльність педагогів і студентів; колективна діяльність штату вищої школи з бізнес-структурами тощо.

Термін “організація” відтворює і процес упорядкування (оформлення) якогось явища, і результат, структуру, спосіб взаємозв'язку елементів і складників, внутрішню динаміку об'єкта заданого процесу. Час у цьому є чинником діяльності й розвитку систем. Г. Беляя детально проаналізувала відмінні ознаки категорій “управління” і “менеджмент” щодо навчального процесу у вищій школі [1]. Основні відмінності в тім, що категорія “менеджмент” охоплює абсолютно новий зміст, а “управління” передбачає жорстку командно-адміністративну систему.

Діяльність організацій, здійснювана менеджментом знань, різниться тим, що: знання, здобуті за діяльності організації, є очевидним результатом, втіленим у стратегії, політиці й практиці на всіх організаційних етапах; активний безпосередній зв'язок поміж інтелектуальним капіталом організації й належними результатами бізнесу [6, с. 50].

Аналізуючи конкретну сутність наукового прогресу, варто виокремити таку спільну мету наукової організації [8]: перед наукою повсякчас – історично важливе завдання – розкрити глибинні закони природи, виявити принципово нові ідеї й перспективи для майбутнього науково-технічного прогресу; розвинути вже сформовані напрями вдосконалення наявних наукових методів, шукати засоби розв'язання перспективних проблем; кінцеве завдання наукового прогресу загалом – виробниче втілення ідей, пропозицій і рекомендацій науки й новітньої практики; органічно властиві для науки життєво важливі завдання – обмін інформацією щодо досвіду наукових досліджень і повсякчасне піклування про підготовку кадрів, спроможних продовжувати справу науково-технічного прогресу.

Організацією наукової діяльності передбачено виокремлення одного або кількох наукових напрямів, які розвиває кафедра, та їхню детальну характеристику. Усі напрями наукових досліджень характеризуються такими основними показниками: координатор, співвиконавці, характеристика та будова напрямку. Науковий напрям формують науково-дослідні теми: державні (замовлення контролюючого органу, передусім МОН України) та на замовлення інших організацій. Отож для всіх науково-дослідних тем притаманні певні показники: тема, керівник, замовник / виконавець, строк виконання, склад виконавців, передбачувані результати, кінцеві результати, метод презентації результатів, джерело фінансування, втілення результатів. Основна форма організації наукової діяльності закладу вищої освіти – наукові проекти, класифіковані за рівнем і структурою досліджуваних проблем, складом учасників, типом замовника, способом фінансування, часом виконання тощо [5].

Результативною організацією наукової діяльності закладу вищої освіти передбачено формування наукових колективів, спроможних розв'язувати актуальні наукові проблеми, і, враховуючи вкладені в цю діяльність засоби, забезпечення бажаного результату. Це можливо втілити, тільки послуговуючись об'єктивними критеріями оцінювання наукової діяльності, передусім для структурних підрозділів закладу вищої освіти.

Розробляючи рейтинг структурного підрозділу, оцінюють: виконання науково-дослідницьких праць; введення наукових розроблень; державні нагороди, якими відзначено науковців підрозділу; залучення педагогів до наукової діяльності; результати підвищення наукового фаху викладачів; опублікування результатів наукової роботи; апробацію результатів діяльності на конференціях різних рівнів; організацію наукових заходів (конференції, семінари, конкурси); особисту видавничу; виставкову діяльність; функції щодо захисту авторських прав; активність пошуку додаткових каналів фінансування наукових опрацювань; ступінь організації науково-дослідницької діяльності студентів; публікації студентів; роботу студентських наукових формувань; результати участі студентів у наукових конкурсах; апробацію результатів наукових розвідок студентів у контексті конференцій.

Велике значення під час керування науковою діяльністю має лідер, який безпосередньо впливає на працездатність наукового закладу як єдиного “організму”. Лідер має розв'язувати низку найрізноманітніших проблем: дослідницьких, організаційно-адміністративних, виховних, міжособових, соціально-психологіч-

них. Основа їхньої ефективності – відповідні знання й хист [2, с. 85]. Відповідно до емпіричних досліджень, якась оптимальна модель управління науковими колективами – відсутня. Вибір моделі неабияк залежить від специфіки наукових завдань, які виконує той чи інший колектив. Найважливіше завдання наукового керівника полягає в належній організації мотивації співробітників, щоб реалізувати завдання колективної наукової діяльності. Є безпосередній зв'язок між перспективністю, оригінальністю, актуальністю дослідницької програми та внутрішньою мотивацією вченого. Власне, зміст дослідницької програми, яку розробляє науковий співробітник, впливає на належне розуміння продуктивної цінності об'єкта дослідження та встановлює мотиваційний рівень його наукової діяльності.

Результат наукової діяльності – наукові праці з новим знанням, а завдання керування такою діяльністю – забезпечення потрібних умов для втілення наукових досліджень, їхнього раціонального та цільового використання. Наука загалом – синергетична система, спроможна до самоорганізації, тож потрібне чітке визначення меж, за якими адміністративні факти починають шкодити, а не сприяти розвиткові наукових досліджень.

Із синергетичної позиції неефективне керування природною, когнітивною чи соціальною системами – це нав'язування системі певної форми організації, яка їй непритаманна, чужа. Через таке керування практично всі зусилля людини марні, “ідуть у пісок”, ба навіть – завдають неабиякої шкоди, призводячи до негативних і кризових станів [4, с. 161]. Украв важливе тут визначення набору особистих структур, притаманних кожній відкритій нелінійній системі (середовищу), спроможній самоорганізуватися й дотримуватися природних тенденцій саморозвитку процесів до них. Сутність нового підходу до керування передбачає його орієнтацію не на зовнішнє, а на внутрішнє, на щось іманентно властиве власне середовищу. Інакше кажучи, такий підхід передбачає не бажання чи наміри, а особисті норми еволюції й самоорганізації складних систем. Тут основне не сила (обсяг, інтенсивність, тривалість, всеосяжність тощо) дії, яка керує, а узгодження зі своїми тенденціями самоструктурування нелінійним середовищем, тобто правильна топологія (просторова й тимчасова симетрії) такої дії. Незначна, та правильно організована резонансна дія може бути дуже ефективна [4, с. 173]. Водночас оцінення ефективності наукової діяльності – необхідний чинник суспільного розвитку, позаяк забезпечує можливість порівнювання її результатів із вітчизняними та закордонними аналогами, прогнозування подальшого розвитку тощо.

Важливою під час ефективного керування діяльністю наукових колективів є належно організована робота з персоналом. Важливу роль, як вважає Є. Володарська, тут відіграє передусім проблема адаптації юних науковців у дослідницькому колективі [2]. Є два основних адаптаційних типи процесу залежно від рівня активності впливу адаптанта на середовище: активний вплив, спроби змінити середовище відповідно до особистих засад, цінностей, методологічних орієнтацій; конформістське прийняття поглядів, засад і ціннісних орієнтацій групи, до якої входить новачок. Щоб спрямувати адаптацію молодого дослідника і до впровадження його творчого потенціалу, і до входження в дослідницьку програму колективу, науковець має брати пряму участь у виборі власного наукового напрямку. Так засвоюватиметься програмно-цільова структура колективу й самотверджуватиметься науково-ролевий профіль молодого фахівця.

**Висновки.** Позаяк наукова діяльність закладу вищої освіти – гуманітарна система, то завдяки засобам лінійного програмування неможливо сповна розв'язати проблеми щодо керування науковою діяльністю, передусім проблему забезпечення якості. Отже, в керуванні системою науковою діяльністю закладу вищої освіти необхідно зважати на нелінійний, відкритий характер. У синергетиці розглянуто не статичні структури, а утворені траєкторіями – потоками. У такому разі, навіть за незначних змін параметра управління, властивості системи можуть істотно змінитися. За нестатичних структур відсутня однозначна (функціональна) відповідність між лініями двох потоків (структурна нестійкість). Аналізувати стійкість бажано завдяки лінійним наближенням.

Подальшим напрямом дослідження вважаємо аналіз можливостей модельного підходу до наукової діяльності закладу вищої освіти.

#### Використана література:

1. Беляя Г. В. Управление образовательным процессом в педагогическом университете : дисс. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Москва : РГБ, 2003. 382 с.
2. Володарская Е. А. Управление научной деятельностью (Социально-психологические аспекты). *Высшее образование в России*. 2001. № 1. С. 85–94.
3. Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни). Киев : Знання, 2005. 323 с.
4. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. Москва : Ком Книга, 2006. 232 с.
5. Новиков Д. А., Суханов А. Л. Модели и механизмы управления научными проектами в ВУЗах. Москва : Институт управления образованием РАО, 2005. 80 с.
6. Окрепилов В. В. Менеджмент качества. Санкт-Петербург : Наука, 2003. 992 с.
7. Рижко Л. В. Науковий простір: проблеми формування та трансформації (філософсько-праксеологічний аспект) : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.09. Київ, 2006. 456 с.
8. Щербань О. Н. Шляхи української науки. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1964. 47 с.



**References:**

1. Belaya G. V. (2003). Upravlenie obrazovatelnyim protsessom v pedagogicheskom universitete : dis. ... doktora. ped. nauk : 13.00.01 [Management of the educational process at the Pedagogical University: dis. ... Dr. Pedagogical Sciences: 13.00.01.]. Moskow : RGB. 382 s. [in Russian].
2. Volodarskaya E. A. (2001). Upravlenie nauchnoy deyatelnostyu (Sotsialno-psikhologicheskie aspekty) [Scientific management (social and psychological aspects)]. Vysshee obrazovanie v Rossii. Vol. 1. S. 85–94 [in Russian].
3. Donchenko E. A. (2005). Fraktalnaya psihologiya (Doglubinnyie osnovaniya individualnoy i sotsietalnoy zhizni) [Fractal psychology (foundations of individual and societal life)]. Kyiv : Znannya. 323 s. [in Russian].
4. Knyazeva E. N., Kurdyumov S. P. (2006). Osnovaniya sinergetiki. Chelovek, konstruiruyushchiy sebya i svoe budushche [Foundations of synergetics. A person who constructs himself and his future]. Moskow : Kom Kniga. 232 s. [in Russian].
5. Novikov D. A. (2005). Modeli i mekhanizmy upravleniya nauchnymi proektami v VUZah [Models and mechanisms for managing scientific projects at universities]. Moskow : Institut upravleniya obrazovaniem RAO. 80 s. [in Russian].
6. Okrepilov V. V. (2003). Menedzhment kachestva [Quality management]. Sankt-Peterburg : Nauka. 992 s. [in Russian].
7. Ryzhko L. V. (2006). Naukovyi prostir: problemy formuvannia ta transformatsii (filosofsko-prakseolohichni aspekt): dys. ... doktora filos. nauk : 09.00.09. [Scientific area: problems of formation and transformation (philosophical and praxeological aspects) : dis. ... Dr. Philosopher. Sciences: 09.00.09]. Kyiv. 456 s. [in Ukrainian].
8. Shcherban O. N. (1964). Shliakhy ukrainskoi nauky [Trends of Ukrainian science]. Kyiv : T-vo "Znannia" URSR. 47 s. [in Ukrainian].

**Kozlovskiy Y. M., Havryliuk M. V. Organizational and pedagogical aspects of higher education institution scientific activity**

*The article highlights the organizational aspect of scientific activity, which is interpreted as a humanitarian, multivariate, nonlinear synergetic system in the structure of higher education. It has been found out that due to the peculiarities of the educational institution, the overload of teachers with educational practice, the scientific activity of the teaching staff often becomes formal. The main trends in the development of scientific activities of higher education institutions have been identified as follows: the revival of scientific societies; establishing cooperation of the teaching staff of higher education institutions with such structures as: public organizations, cultural and educational institutions, business structures, etc.; active consideration of the scientific research results; intensification of international communication, cooperation with other educational institutions, etc. The main indications of scientific activity of higher education institution have been determined as follows: direct participation in the research activity; mutual influence of scientific and educational processes in the institution of higher education; integrity of branch and pedagogical knowledge of the scientific and pedagogical worker; providing advanced training and organization of teachers and students' research work; optimization of the ratio of scientific and educational work of the staff; scientific, practical and methodical seminars and conferences; joint scientific and educational activities of teachers and students; interaction and cooperation of the staff of higher education institution with business structures, etc. At the same time, the organization of scientific activity predetermines the defining of one or more scientific areas developed by the department, and their detailed characteristics. The main form of organization of scientific activity of a higher education institution is scientific projects, classified according to the level and structure of the researched problems, participants, type of customer, method of financing, time of execution, etc. The effective organization of scientific activity of higher education institution provides for the formation of scientific teams capable of solving current scientific problems and, taking into account the funds invested in this activity as well as ensuring the desired result. The essence of a new approach to the organization of scientific activity has been determined, and it provides for the orientation not on the external, but on the internal issues, peculiar to a particular environment.*

**Key words:** organizational aspect, scientific activity, system, higher education institution, teaching staff, organization of scientific activity of higher education institution, effective organization.

## ПОРТФОЛІО ЯК АЛЬТЕРНАТИВНИЙ МЕТОД КОНТРОЛЮ В НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Сучасна методика викладання перекладу переживає активну фазу становлення й розвитку, що передбачає інтенсивне залучення та розроблення нових засобів навчання й контролю відповідно до ухвалених підходів до формування перекладацької компетентності студентів. Спираючись на основні положення вітчизняного особистісно-діяльнісного підходу, що тісно корелює із зарубіжним соціально-конструктивістським, пропонуємо розглянути перспективи використання перекладацького портфоліо як альтернативного методу контролю в навчанні майбутніх філологів. Детальне вивчення значного практичного досвіду застосування цього методу й технології у методиці викладання іноземних мов та перекладу дало можливість уточнити його дефініцію. На основі таких критеріїв, як мета застосування, кількість власників, тип носія, період компіляції чи використання, визначено різні види перекладацького портфоліо, а саме: навчальне, контрольне, професійне; індивідуальне й групове; паперове та електронне; модульне, семестрове й підсумкове. Додатково запропоновано розрізняти формувальне та підсумкове перекладацьке портфоліо залежно від домінуючої функції контролю, що реалізується за його допомогою. До основних переваг застосування цього методу контролю належать можливість отримувати динамічну валідну й надійну інформацію про перебіг формування й рівень сформованості перекладацької компетентності студентів, здатність сприяти розвитку їхньої автономії й саморегуляції. Такі недоліки перекладацького портфоліо, як трудомісткість укладання, можливо подолати завдяки оптимізації його структури та змісту. Загалом розроблення ефективного контрольного перекладацького портфоліо передбачає формулювання його мети й об'єктів контролю, відбір відповідних матеріалів для демонстрації й оцінювання та розроблення ефективних засобів здійснення рефлексії й самоконтролю студентами, визначення методів і критеріїв його оцінювання, а також ваги перекладацького портфоліо щодо відповідного виду контролю. Передбачається, що структура та зміст контрольного перекладацького портфоліо мають варіюватися залежно від виду перекладу й етапу навчання.

**Ключові слова:** навчання перекладу, особистісно-діяльнісний підхід, контроль, автентичний контроль, формувальний контроль, підсумковий контроль, альтернативний метод контролю, перекладацьке портфоліо, майбутні філологи.

На сьогоdnішньому етапі методика викладання перекладу переживає фазу активного розвитку, що характеризується інтенсивним запозиченням чинних і формуванням власних підходів до реалізації навчання, адаптацією релевантних і розробленням самостійних дидактичних засобів і прийомів. Контроль, посідаючи виняткове місце у структурі будь-якої системи навчання, завжди становить непересічний інтерес для дослідників, особливо в контексті навчання перекладу як складної когнітивно-креативної білінгвальної мовленнєвої діяльності. Складність цього вимірюваного конструкта вимагає від викладачів залучення різноманітних методів і засобів контролю, здатних забезпечити максимально всебічну й об'єктивну інформацію про стан сформованості у студентів відповідних перекладацьких знань, навичок, умінь і здатностей, що в комплексі забезпечують належну реалізацію перекладу. Саме тому в контексті застосування особистісно-діяльнісного підходу до здійснення контролю в навчанні перекладу в умовах вітчизняних закладів вищої освіти (далі – ЗВО) виникає необхідність не лише у створенні традиційних автентичних завдань на переклад, що зі свого боку вимагають ретельного розроблення перекладацької інструкції, вибору адекватного методу оцінювання якості отриманого перекладацького продукту, але й у використанні альтернативних методів контролю, що є загальною тенденцією в сучасній дидактиці. Окреме місце серед зазначених методів посідає портфоліо, або портфель (з італійської “папка з документами”, “папка спеціаліста”), що в широкому розумінні є способом фіксації, систематизації та оцінки продуктів діяльності людини / групи людей у різних чи окремих галузях [1, с. 188]. З плином часу портфоліо трансформувалося зі звичайного репозитарію робіт і завдань, виконаних студентами, в окремий метод чи навіть технологію навчання, що сприяє підвищенню його ефективності, з одного боку, та дає можливість оцінити його перебіг і результат – з іншого.

У вітчизняній методиці викладання іноземних мов портфоліо як метод чи технологія навчання досліджувалося у різних його проявах: визначено особливості розроблення портфоліо для навчання іншомовного письма (Z. Ramova і M. Andrew, S. Aydin, I. Nicolaidou, S. O. Etheridge) та для оцінки його якості (B. Song і V. August); окреслено роль електронного портфоліо для контролю професійної підготовки майбутнього викладача іноземної мови (S. A. Hung); розроблено професійно орієнтований мовний портфель для економістів (С. Ю. Ніколаєва, Н. В. Ягельська); представлено мовний портфель молодшого школяра як засіб формування його стратегічної компетентності (Л. В. Ягенич); створено мовний портфель для навчання англійського писемного мовлення майбутніх філологів (І. В. Беженар) і студентів немовних спеціальностей (Т. В. Бабенко); мовний портфель для студентів-філологів (І. П. Задорожна). Власне, у методиці викладання перекладу запропоновано мовний портфель для навчання перекладу майбутніх викладачів англійської мови (Я. Г. Фабрична); визначено зміст навчального (A. Galán-Mañas, J. E. Johnson) й професійного перекладацького портфоліо та перспективи їх застосування в навчанні майбутніх перекладачів (A. Galán-Mañas, J. E. Johnson); представлено перекладацьке портфоліо як набір завдань, розроблених для ознайомлення сту-

дентів із реальними умовами реалізації перекладацької діяльності (S. Colina); використано портфоліо як додатковий засіб навчання перекладу (O. Rojas); укладено електронний портфель для викладання курсу із застосування інформаційних технологій у перекладі (C. Rico). Варто зазначити, що в переважній більшості згаданих праць портфоліо використовується швидше як технологія навчання, а не як метод контролю, попри його очевидний потенціал до застосування в такій якості. Саме тому в публікації ставимо собі за *мету* обґрунтувати можливість застосування портфоліо як альтернативного засобу контролю у навчанні перекладу в умовах вітчизняних ЗВО шляхом уточнення його дефініції, виокремлення різних видів перекладацького портфоліо, визначення переваг і недоліків його застосування в навчальному процесі, з'ясування етапів його розроблення й уточнення переліку потенційних компонентів.

Спираючись на аналіз відповідних розвідок, у контексті нашого дослідження під перекладацьким портфоліо розуміємо альтернативний метод контролю, що передбачає оцінку впорядкованого за певним принципом набору перекладів і супутніх їм продуктів перекладацької, рефлексивної та інших суміжних із ними видів діяльності студента, що повною мірою відображають увесь спектр його досягнень протягом визначеного відрізка навчального процесу.

Чимало дослідників розглядають портфоліо як своєрідний інтегративний засіб, що органічно поєднує двобічний процес навчання й контролю, акумулюючи перекладацький досвід студентів та його різнопланову, зокрема й рефлексивну оцінку, даючи змогу в такий спосіб додатково реалізувати положення актуальних на сьогодні колаборативного, експериментального та рефлексивного підходів до навчання й контролю перекладу [6; 7]. Саме тому основними напрямками застосування перекладацького портфоліо є такі: 1) формування перекладацької компетентності студентів (навчальне перекладацьке портфоліо); 2) реалізація послідовного контролю з боку викладача й самоконтролю з боку студента [5] перебігу її вдосконалення та констатація проміжного й остаточного рівнів її сформованості (контрольне перекладацьке портфоліо); 3) репрезентація окремих компонентів перекладацького портфоліо потенційним роботодавцям із метою подальшого працевлаштування [4] (професійне перекладацьке портфоліо).

За типом носія, на якому воно подається, розрізняють паперові й електронні портфоліо [1; 6]. Причому саме останні, що передбачають публікацію матеріалів на різноманітних інтернет-платформах (YouTube, Scribd, Blogger, Slideshare) [8], набувають усе більшої популярності завдяки своїм гнучкості, портативності й мобільності, легкості у використанні та зберіганні, можливості долучати цифрові матеріали, збережені у різних форматах (аудіо, відео, графічне зображення тощо) й постійно оновлюватися, доступності й відкритості для значно ширшого кола зацікавлених осіб, безкоштовності й простоти в копіюванні й використанні [10]. Крім того, зафіксовано дослідження, які свідчать про формування позитивного ставлення студентів до навчання, розвиток їхнього критичного мислення й рефлексивної поведінки у разі застосування саме електронного варіанта портфоліо [9].

За кількістю розробників виокремлюють індивідуальне й групове портфоліо, за періодом копіювання чи використання – модульне, семестрове й підсумкове [1, с. 190], кожне з яких має свої перспективи для застосування з метою контролю навчання перекладу майбутніх філологів за умови уточнення його структури й критеріїв оцінювання.

До найбільших переваг портфоліо належать забезпечення умов для розвитку автономії студентів. Адже, укладаючи власне перекладацьке портфоліо, студентові доводиться самостійно визначати цілі й завдання, планувати розклад своєї діяльності, рефлексувати й оцінювати власні здобутки й результати, реагувати на коментарі викладача й колег, оцінювати діяльність одногрупників, розвиваючи, відповідно, навички й уміння міжособистісної взаємодії. Безпосередньо беручи участь у процесі контролю, студенти значно краще усвідомлюють процедуру його реалізації, зміст критеріїв оцінювання, що є надзвичайно важливим для майбутньої перекладацької діяльності. При цьому прогноуються досить висока валідність і надійність отриманих у такий спосіб результатів контролю. Оскільки за таких обставин перекладацька діяльність розгортається майже в повному обсязі, у природному середовищі та підлягає мінімальним зовнішнім впливам. Крім того, лонгитюдний і перехресний спосіб отримання інформації щодо якості множини перекладацьких продуктів є значно репрезентативнішим щодо реальної здатності студентів перекладати, аніж оцінка лімітованого в часі окремого перекладу з обмеженою кількістю перекладацьких проблем для розв'язання, виконаного під час іспиту чи заліку. Ба більше, подібний засіб контролю, на відміну від традиційних, здатний відстежити динаміку процесу формування перекладацьких навичок і вмінь, визначити проблеми та перешкоди на шляху до запланованих навчальних цілей. Ретельний аналіз змісту перекладацького портфоліо також дає змогу викладачеві зробити висновки про особистісний і професійний розвиток студентів загалом [3; 4].

Студенти, які навчалися з використанням цієї технології, насамперед вказують на такі її недоліки, як монотонність і трудоємність процедури укладання перекладацького портфоліо [3; 5]. Це змушує зосередитися на визначенні його оптимального змісту. Найскладнішими для виконання виявилися коментування робіт колег, виправлення й коригування власних перекладів, застосування різноманітних прийомів рефлексії й самоконтролю. Це зі свого боку спонукає до вдосконалення засобів реалізації самоконтролю, передбачених перекладацьким портфоліо.

Для успішного функціонування портфоліо як методу контролю варто чітко визначити його мету та об'єкт, перелік матеріалів, які забезпечуватимуть її досягнення, а також критерії їх (наданих матеріалів) оцінювання. Важливою передумовою використання портфоліо є забезпечення ситуації ефективного

спілкування зі студентами під час його комплектування, що має сприяти усвідомленню ними цілей, методів і прийомів роботи над власним перекладацьким портфоліо, а також критеріїв для його оцінювання. У цьому випадку вирішального значення набуває зворотний зв'язок, покликаний перетворити процес оцінювання з монологу на діалог [7].

Визначені мета й об'єкт перекладацького портфоліо, відповідно, детермінують його структуру та зміст. Саме тому формат навчального перекладацького портфоліо – досить гнучкий. Деякі портфоліо ретроспективно охоплюють увесь процес навчання, включно з результатами виконання різних перекладацьких завдань на шляху до формування відповідних перекладацьких навичок і вмінь, тоді як інші – обмежуються лише найкращими зразками виконання перекладу [3; 4; 6; 7]. Відповідно, перекладацькі портфоліо можуть використовуватися як засоби формуального, так і підсумкового контролю. На самому початку використання перекладацького портфоліо у навчальному процесі фахівці радять зосередитися лише на одній чітко визначеній меті й послуговуватися простою структурою [7]. На нашу думку, подібна рекомендація стосується й використання портфоліо з метою реалізації контролю.

Зокрема, модифікуючи вказівки щодо розроблення навчального портфоліо [2], пропонуємо такий алгоритм укладання контрольного перекладацького портфоліо: 1) визначити його мету та об'єкт відповідно до програми навчальної дисципліни; 2) обрати продукти, які забезпечать оцінку процесу та / або результату формування відповідних компонентів перекладацької компетентності, яка вважається своєрідною точкою відліку у створенні кожного окремого портфоліо [8]; 3) розробити функціональні засоби здійснення самоконтролю, якими студенти користуватимуться для самооцінки виконання й відбору цих завдань; 4) обрати метод і критерії оцінювання перекладацького портфоліо; 4) визначити його питому вагу в межах відповідного виду контролю.

Аналіз релевантних зарубіжних досліджень дав змогу виокремити такі варіанти наповнення навчальних перекладацьких портфоліо, які цілком відповідають вимогам щодо їх застосування з метою контролю: 1) добірка усіх перекладів та їхніх попередніх версій, додаткових матеріалів, що використовувалися під час виконання перекладу й пов'язаних із ними завдань, самозвіт, який мав укладатися посеред семестру й наприкінці за попередньо поданим планом [7], що є типовим для формуального контролю, адже дає змогу відстежити прогрес студентів у процесі навчання перекладу; 2) систематизована добірка перекладів, виконаних студентами, самоконтроль на основі наданих викладачем критеріїв зі шкалами оцінювання та рефлексія у вигляді звіту із завершення вивчення дисципліни [5], що відповідає специфіці реалізації підсумкового контролю. Орієнтовними критеріями оцінки укладання перекладацького портфоліо студентами можуть бути такі: наповненість (наявність усіх зазначених елементів); загальна якість включених перекладів; якість рефлексивного звіту чи інших матеріалів самоконтролю й самооцінки; серйозність та етичність підходу до укладання портфоліо; впорядкованість і презентація його матеріалів тощо [5].

У будь-якому разі внаслідок використання перекладацького портфоліо як засобу контролю студенти отримують досить якісний перекладацький продукт із завершення вивчення дисципліни шляхом отримання певних коментарів із боку як викладача, так і колег, залежно від передбаченої процедури його укладання, а не просто перевірені чи виправлені викладачем спроби перекладу.

Ефективність реалізації самоконтролю й самооцінювання під час компіювання перекладацького портфоліо студентами забезпечується чіткістю й експліцитністю формулювань критеріїв його оцінювання, що обов'язково мають повідомлятися й пояснюватися студентам заздалегідь [Galán-Mañas, 2019, с. 5].

**Висновки.** Отже, перекладацьке портфоліо є перспективним методом альтернативного контролю завдяки можливості повноцінної реалізації його як формуальної, так і констатувальної функції. Результати, отримані за допомогою перекладацького портфоліо, укладеного шляхом формулювання його цілей та об'єктів контролю, відбором релевантних демонстраційних матеріалів, забезпеченням надійних засобів для здійснення рефлексії й самоконтролю студентами та визначенням критеріїв оцінювання, здатні забезпечити надійну й валідну інформацію про перебіг та / або результат формування у них перекладацької компетентності. Наступним кроком нашого дослідження має стати розроблення перекладацького портфоліо для визначення рівня сформованості у студентів перекладацької компетентності в окремому виді перекладу з її подальшою емпіричною перевіркою.

#### **Використана література:**

1. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва та ін. ; заг. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2015. 444 с.
2. Escobar C. La evaluación. *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria.* / ed. L. Nussbaum & M. Bernaus. Madrid : Síntesis, 2001. P. 605–639.
3. Galán-Mañas A. Learning portfolio in translator training: the tool of choice for competence development and assessment. *The Interpreter and Translator.* 2016. Vol. 10(2). P. 1–23.
4. Galán-Mañas A. Professional portfolio in translator training: professional competence development and assessment. *The Interpreter and Translator Trainer.* 2019. Vol. 13 (1). P. 1–21.
5. Giaber J. M. An integrated approach to teaching translation practice: teacher's approach and students' evaluation. *The Interpreter and Translator Trainer.* 2018. Vol. 12(3). P. 257–281.
6. Insai S. Learning Portfolios in Translation Classroom. *Arab World English Journal.* 2013. No 2. P. 96–106.

7. Johnson J. E. Learning through portfolios in the translation classroom. *Beyond the Ivory Tower: Rethinking translation pedagogy* / ed. B. J. Baer & G. S. Koby. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2003. Chapter 2. P. 97–116.
8. Rico C. The ePortfolio: constructing learning in translation technology. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2017. Vol. 11 (1). P. 1–18.
9. Ustunel E., Deren E. The effects of e-portfolio based assessment on students' perceptions of educational environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 2. P. 1477–1481.
10. Xe W. N. Y., Pang V., Hiew W. A Review of E-Portfolios in Malaysian Higher Education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2019. Vol. 8 (4). P. 301–311.

#### **References:**

1. Suchasni tekhnologhiji navchannja inozemnykh mov i kul'tur u zaghaljnoosvitnikh i vyshhykh navchal'nykh zakladakh: kollektivna monografija [Modern technologies for teaching foreign languages and cultures in secondary and higher educational establishments] / S. Ju. Nikolajeva et al; ed. S. Ju. Nikolajeva. Kyiv : Lenvit, 2015. 444 s. [in Ukrainian].
2. Escobar C. La evaluación. Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria. / ed. L. Nussbaum & M. Bernaus. Madrid: Síntesis, 2001. P. 605–639 [in Spanish].
3. Galán-Mañas A. Learning portfolio in translator training: the tool of choice for competence development and assessment. *The Interpreter and Translator*. 2016. Vol. 10 (2). P. 1–23 [in English].
4. Galán-Mañas A. Professional portfolio in translator training: professional competence development and assessment. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2019. Vol. 13 (1). P. 1–21 [in English].
5. Giaber J. M. An integrated approach to teaching translation practice: teacher's approach and students' evaluation. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2018. Vol. 12(3). P. 257–281 [in English].
6. Insai S. Learning Portfolios in Translation Classroom. *Arab World English Journal*. 2013. No 2. P. 96–106 [in English].
7. Johnson J. E. Learning through portfolios in the translation classroom. *Beyond the Ivory Tower: Rethinking translation pedagogy* / ed. B. J. Baer & G. S. Koby. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2003. Chapter 2. P. 97–116 [in English].
8. Rico C. The ePortfolio: constructing learning in translation technology. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2017. Vol. 11 (1). P. 1–18 [in English].
9. Ustunel E., Deren E. The effects of e-portfolio based assessment on students' perceptions of educational environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 2. P. 1477–1481 [in English].
10. Xe W. N. Y., Pang V., Hiew W. A Review of E-Portfolios in Malaysian Higher Education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2019. Vol. 8(4). P. 301–311 [in English].

#### **Korol T. H. Portfolio as an alternative assessment tool in teaching translation to prospective philologists**

*Modern translation pedagogy experiences booming development nowadays. It requires intense adoption and elaboration of new training and assessment tools relevant to currently accepted approaches to translation competence acquisition by the students. On the basis of the key provisions of the domestic personality-and-activity-based approach, which closely correlates with the foreign social constructivist one, the revision of translation portfolio potential as an alternative assessment tool in prospective philologists training is recommended. The precise study of significant foreign empirical evidence in the application of this tool and technology for the sake of foreign languages teaching methodology provided enough ground for the defining of this concept. Different types of translation portfolios such as learning, assessment, or professional; personal or team; paper or electronic; module, term or final were determined according to the following criteria: application goal, number of compilers, storage and presentation medium, period of collecting and using. In addition, formative and summative translation portfolios were distinguished depending on the dominant assessment function put into effect with its help. Opportunity to receive dynamic, valid and reliable information on the process and results of translation competence acquisition by the students as well as the ability to promote the development of their autonomy and self-regulation were recognized as the main advantages of the assessment method under consideration. Such disadvantages of translation portfolio as exhausting and time-consuming compilation and collection procedures can be overcome due to the optimization of its content and structure. In general, efficient assessment translation portfolio should be developed by determining its goals and assessment objects, selecting appropriate showcase materials for evaluation and working out proper tools for students' reflection and self-assessment, elaborating assessment methods and criteria as well as weighing translation portfolio against the relevant assessment type. The variation of translation portfolio content and structure can be explained with the translation type and training stage.*

**Key words:** teaching translation, social constructivist approach, assessment, authentic assessment, formative assessment, summative assessment, alternative assessment tool, translation portfolio, prospective philologists.

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВЕБ-КВЕСТІВ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТИ

*Статтю присвячено висвітленню теоретичних засад упровадження навчальних вебквестів у процес підготовки майбутніх фахівців освіти.*

*Обґрунтовано сутність навчального вебквесту як інтерактивно-ігрової навчальної технології з використанням інтернет-ресурсів, реалізація якої базується на партнерській взаємодії викладача та студентів. Наведено огляд досліджень науковців з даної проблеми.*

*Проаналізовано процесуальні особливості вебквесту, які визначаються його структурою. Вона презентується через три взаємопов'язані структурні блоки, два із них базові – один виокремлює організацію педагогом навчально-ігрової діяльності здобувачів освіти і управління нею, другий – навчально-ігрову діяльність студентів. Третій блок – обслуговуючий – це інтернет-діяльність учасників освітнього процесу в контексті виконання завдань вебквесту.*

*Встановлено, що спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу в рамках вебквесту охоплює низку компонентів: мотиваційно-цільовий, знаннявий (когнітивний), процесуально-операційний, контрольо-оцінний, результативний, що знаходяться у взаємодії і утворюють цілісну систему. Розроблено і представлено структурно-змістову модель вебквесту на прикладі діяльності викладача.*

*Здійснено первинну класифікацію навчальних вебквестів. Їх об'єднано в дві основні групи – вебквести, що засновані на творчих іграх, що розгортаються переважно за певним вигаданим сюжетом, та такі, основу яких становлять ігри за готовими правилами. Кожна із вказаних груп включає підгрупи (види), що мають схожу структуру й, відповідно, подібні методичні підходи щодо використання у навчанні студентів.*

*Наведено зразок дидактичної картки навчального вебквесту. Репрезентовано досвід реалізації навчального вебквесту під час викладання навчальних дисциплін у процесі підготовки майбутніх фахівців освіти в Білоцерківському гуманітарно-педагогічному фаховому коледжі.*

**Ключові слова:** навчальний вебквест, інтерактивно-ігрові технології, професійно-педагогічна підготовка, інформаційно-цифрова компетентність, інтернет-діяльність, навчально-ігрова діяльність, суб'єкти освітнього процесу, структурно-змістова модель вебквесту, первинна класифікація навчальних вебквестів.

Професійно-педагогічна освіта в Україні зазнає суттєвого оновлення, яке зумовлено визнанням значущості практико-орієнтованих знань як міцного підґрунтя у формуванні професійної компетентності майбутнього педагога.

Оновлення, зокрема, стосується пошуку нових форм організації освітнього процесу, удосконалення методів та технологій професійної підготовки майбутніх фахівців освіти. На цьому тлі посилюється актуальність питання щодо інтерактивності навчання, яке ґрунтується на взаємодії з освітнім середовищем шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій, ресурсів Інтернету. Цілеспрямований пошук інформації в інтернет-середовищі, її аналіз, активний обмін, пошук нового знання через самостійне вирішення поставлених завдань забезпечує формування у здобувачів освіти інформаційно-цифрової компетентності, яку згідно з положеннями Концепції нової української школи, розуміють як “впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні” [4, с. 11].

Враховуючи потреби студентської молоді щодо міжособистісного спілкування, творчого перетворення дійсності та прагнення до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у різних сферах життя, викладачі активно використовують в освітньому процесі можливості інтернет-ресурсів. Привабливими для освітян є їх техніко-технологічні можливості, необмежені інформаційні ресурси та здатність забезпечувати інтерактивність. Нині в освітньому середовищі значну популярність мають вебквести. У перекладі з англійської web – веб, мережа, весвітня павутина; quest – пошук. У педагогіці вебквест розуміють як інтерактивну гру з елементами проблемних завдань, для виконання яких використовують інформаційні ресурси інтернету.

З метою інтеграції можливостей інтернет-ресурсів та освітніх технологій професор державного університету Сан-Дієго (США) Берні Додж (Bernie Dodge) у 1995 році розробив інноваційну навчальну стратегію – вебквест, що нині є актуальним об'єктом педагогічного дослідження.

У вітчизняних педагогічних закладах фахової передвищої та вищої освіти, що здійснюють підготовку бакалаврів, вебквести здебільшого упроваджуються з метою поглиблення та творчого застосування знань за межами аудиторної роботи. У зазначеній ролі вони справді незамінні, проте бажано посилити їхню позицію як суто навчальної технології.

Нині педагогічна спільнота активно досліджує особливості впровадження квест-технології з метою навчання здобувачів освіти. Вебквест як інноваційну технологію, основною метою якої є самостійний пошук інформації, необхідної для успішного навчання, розглядає в своїх працях широке коло науковців, серед яких Т. Марч, І. Албегова, М. Андрєєва, М. Гриневич, В. Шмідт, Н. Кононець, І. Сокол та інші.

Ми погоджуємося з твердженням Ірини Сокол, що квест за типом організації й управління пізнавальною діяльністю є ігровою технологією [6, с. 30]. Водночас ми розглядаємо освітній (навчальний) вебквест як технологію, яка забезпечує інтеграцію ігрової і навчальної діяльності, має чітко сформульовану мету навчання і відповідний очікуваний результат, що досягається шляхом виконання навчальних, пошуково-пізнавальних, проблемних завдань, які реалізуються в рамках визначеного сюжету. Ця технологія передбачає глибоке “занурення” в інформаційне середовище, використання інтернет-ресурсів з практичною метою, що зумовлено викликами сучасного суспільства.

Незважаючи на те, що вебквести дедалі активніше впроваджуються в процес підготовки майбутніх фахівців освіти, напрацьовано багато цікавих розробок, проте практичному досвіду бракує належного теоретичного осмислення та методичного обґрунтування.

**Мета статті** полягає в розробці теоретичних засад упровадження навчальних вебквестів в освітній процес закладів фахової передвищої та вищої освіти. Її реалізація передбачає розв’язання таких завдань: виявити сутність навчального вебквесту, проаналізувати його структуру, розробити структурно-змістову модель вебквесту на прикладі діяльності викладача, здійснити первинну класифікацію навчальних вебквестів.

З метою належного теоретичного осмислення поставленої проблеми звернемося до пояснення поняття “інтерактивно-ігрова технологія”, в контексті якого презентується вебквест як навчальна гра.

Ключове значення в цьому термінологічному словосполученні має зміст понять інтерактивності та інтерактивного навчання. Теорія інтерактивного навчання в українській освіті розробляється багатьма дослідниками. Її різні аспекти висвітлено у працях Г. Коваль, Н. Деркач, З. Захарчук, Л. Пироженко, О. Пометун та інших науковців. Доведено: у перекладі з англ. “interactive” охоплює два поняття “взаємно” (“спільно”) та “той, що діє активно”, реалізується інтерактивний підхід через інтерактивні форми і методи освітнього процесу.

У теорії й практиці існують різні підходи до розуміння інтерактивності в освіті. Переважна більшість учених визначають її як засноване на взаємодії суб’єктів освітнього процесу діалогове навчання: термін “інтерактивність” означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (іншою людиною) або з чим-небудь (наприклад, комп’ютером).

У контексті розкриття психолого-педагогічних особливостей вебквесту як інтерактивно-ігрової технології зазначимо, що взаємодія належить до базових категорій педагогіки й психології. Умови взаємодії передбачають активність обох сторін за можливого різного ступеня її прояву. Взаємодія в освітньому процесі виявляється у співробітництві як формі спільної діяльності, спрямованої на досягнення загального результату [2].

У педагогіці діалогічне спілкування розглядають як систему соціально-психологічної взаємодії між учасниками освітнього процесу, спрямовану на створення оптимальних соціально-психологічних умов для плідної пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Зрозуміло що діалогове спілкування ґрунтується на вмінні педагога оперативного й правильно орієнтуватися в постійно змінюваних умовах освітнього процесу, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б обставинам спілкування та його дидактичним завданням – постійно відчувати й підтримувати зворотний зв’язок у спілкуванні.

Зазначаємо, що діалогове спілкування – поліфункціональне явище. Таке спілкування не обмежується лише інформуванням, воно створює умови для обміну ціннісними орієнтаціями, смислами, емоціями, ставленням. На основі продуктивно організованої міжособистісної взаємодії діалогове спілкування забезпечує не лише засвоєння змісту навчального матеріалу, а й співпереживання, допомагає самопізнанню, самоутвердженню особистості.

Головними ознаками діалогового спілкування в інтерактивно-ігрових технологіях є довіра, рівність і відкритість співрозмовників, їх спільна активність, персоніфікація, сприйняття позиції, думок, почуттів іншого учасника взаємодії [1, с. 31-33]. Діалогове спілкування в освітньому процесі реалізується через суб’єкт-суб’єктний підхід.

Здійснений нами аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що нині не обґрунтовано спільної структури для всіх інтерактивно-ігрових навчальних технологій, що застосовуються в закладах фахової передвищої та вищої освіти для підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня, зокрема і для вебквестів. Водночас відомо, що наукова теорія є ґрунтовнішою, якщо в її межах визначено структуру досліджуваного явища.

Продуктивним є структурування досліджуваного явища, коли воно презентується моделлю, оскільки модель узагальнює та унаочнює виявлені закономірності. Моделювання спирається на таку мисленнєву операцію як *аналогія*, коли знання, які ми здобуваємо шляхом розгляду одного об’єкта (моделі) переносяться на предмет, який досліджується. У такий спосіб відкривається можливість перенесення інформації від моделі до оригіналу (педагогічного процесу керівництва вебквестом як навчально-ігровою технологією). Саме в цьому й полягає сутність такого наукового методу як моделювання.

Наше дослідження [8, с. 345] дозволило виявити такі структурні елементи вебквесту: вступ, завдання, процес, джерела, оцінювання, висновки. Важливо відмітити, що вказані елементи є суттєвими частинами основних структурних блоків, у контексті яких реалізується вебквест. До них належать два базові: блок організації педагогом навчально-ігрової діяльності здобувачів освіти і управління нею та блок навчально-ігро-

вої діяльності студентів. Також необхідно виділити специфічний блок діяльності, що фактично обслуговує співпрацю педагога і студентів – це їхня робота з інтернет-ресурсами в процесі реалізації завдань вебквесту.

На наше переконання за основу структурування означених діяльностей доречно взяти гру, яка є однією із основних характеристик, що вирізняє вебквест поміж інших навчальних технологій. Відтак, навчально-ігрові діяльності, які розгортаються в контексті вебквесту, мають наступні компоненти: *мотиваційно-цільовий, знаннєвий (когнітивний), процесуально-операційний, контрольньо-оцінний, результативний*, що знаходяться у взаємодії і утворюють цілісну систему.

Презентуємо структурно-змістову модель вебквесту на прикладі діяльності викладача (рис. 1).



Рис. 1. Структурно-змістова модель вебквесту

Особливістю даної моделі є опосередкований вплив викладача на засвоєння студентами змісту навчального матеріалу через педагогічну організацію кожного з компонентів ігрового блоку вебквесту – *мотиваційно-цільового, змістового, процесуально-операційного, контрольньо-оцінного, результативного*.

Акцентуємо, що третій структурний блок вебквесту – інтернет-діяльність викладача та студентів – має ті ж компоненти, що й базові діяльності. Відмінність полягає у своєрідному змістовому наповненні у кожного із суб'єктів (табл. 1).

У розробленні теоретичних засад упровадження вебквестів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх фахівців необхідно обґрунтувати їх класифікацію. Як відомо, існують класифікації квестів за різними ознаками, які висвітлено в попередніх публікаціях [5, с. 371–372; 7, с. 121–122]. На наше переконання, класифікація вебквестів буде ґрунтовнішою, якщо врахувати не лише їх окремі ознаки, а виділений надійний критерій проведення означеної процедури. Оскільки вебквест – це ігрова технологія, то за такий критерій доцільно взяти його належність до групи ігор, що покладені в основу ігрового блоку.

У багатьох дослідженнях ігрової діяльності, зокрема, і в нашій монографії [3], ігри об'єднують у дві основні групи – творчі ігри (ігри з прихованими правилами) та ігри з готовими (фіксованими) правилами. Відповідно до цього здійснюємо й первинний поділ вебквестів як інтерактивно-ігрових технологій професійно-педагогічної освіти. Отже, виділяємо в досліджуваній інтерактивно-ігровій технології такі основні (системоутворювальні) групи:

1) вебквести, що розгортаються як творчі ігри (водночас виокремлюємо такі види вебквестів цієї групи, а саме ті, що засновані на: сюжетно-рольових, іграх-драматизаціях, театралізованих іграх, іграх з елементами праці й художньо-творчої діяльності, режисерських іграх, іграх-фантазуваннях тощо);



Таблиця 1

## Зміст компонентів інтернет-діяльності суб'єктів вебквесту

Компоненти інтернет-діяльності	Викладач як суб'єкт діяльності	Здобувач освіти як суб'єкт діяльності
Мотиваційно-цільовий	Забезпечує інтеграцію інтернет-ресурсів в освітній процес. Сприяє посиленню мотивації до навчання. Створює умови для самореалізації та самоствердження	Умотивований на навчальну діяльність в мережі. Усвідомлює, що процес використання інтернет-ресурсів спрямовується на отримання кінцевого результату. Усвідомлює цінність інформаційно-комунікаційної діяльності
Знаннєвий (когнітивний)	Використовує інформаційні ресурси для управління освітнім процесом	Досліджує інформаційні ресурси для отримання навчальної інформації
Процесуально-операційний	Створює завдання вебквесту і розміщує їх на онлайн-платформах. Складає список інформаційних ресурсів, логічну структуру гіперпосилань. Оцінює об'єктивність представлених фактів на інтернет-ресурсах	Розв'язує запропоновані завдання вебквесту. Використовує інтернет-ресурси з практичною метою: знаходить, обробляє, аналізує, систематизує, критично оцінює і презентує необхідну інформацію. Забезпечує відповідальну соціальну взаємодію
Контрольно-оцінний	Визначає критерії оцінювання діяльності, формат її презентації. Оцінює діяльність здобувачів освіти	Оцінює власну діяльність через використання запропонованих критеріїв. Аналізує допущені помилки. Коригує власну діяльність
Результативний	Практичне використання знань з навчальної теми, формування умінь їх творчого застосування. Підвищення рівня інформаційно-цифрової компетентності	Краще опановує навчальний матеріал. Підвищує рівень інформаційно-цифрової компетентності

2) вебквесту, в основу яких покладено ігри за правилами (відповідно виокремлюються такі види вебквестів, що розгортаються як дидактичні, інтелектуальні (загадки, ребуси, кросворди, чайнворди тощо), пізнавальні та інші ігри).

Кожен із видів вебквестів має свої навчальні можливості, що дає змогу викладачам використовувати їх в освітньому процесі залежно від поставлених навчальних завдань та ситуацій.

Процес реалізації вебквесту як ігрової технології на занятті можна представити у вигляді наступних етапів:

– дидактичні цілі формулюються у вигляді ігрових завдань, розв'язання яких дозволяє отримати “ключ”, “код”, знайти скарб, надає можливість перейти до наступного завдання;

– навчальна діяльність підпорядкована правилам вебквесту шляхом отримання балів або фішок, організації змагання між учасниками, що сприяє переходу дидактичних завдань до ігрових;

– успішне засвоєння навчального матеріалу є засобом досягнення кінцевого результату.

Наводимо зразок дидактичної картки навчального вебквесту, який був реалізований у практиці педагогічного фахового коледжу як творча гра (табл. 2).

Таблиця 2

## Дидактична картка навчального вебквесту

Назва вебквесту	Хімічне перевтілення
Спеціальність	013 Початкова освіта
Навчальна дисципліна	Хімія (цикл загальноосвітніх дисциплін)
Вид навчального заняття	Практичне заняття
Тема заняття	Фізичні властивості неметалів. Алотропія
Форма навчальної роботи	Кооперативно-груповою
Цільова аудиторія	Здобувачі освіти
Очікувані результати навчання здобувачів освіти	<i>пояснюють</i> сутність явища алотропії; залежність властивостей речовини від їх складу та будови; <i>встановлюють</i> відмінні та спільні ознаки алотропних модифікацій елементів; <i>обґрунтовують</i> значення алотропних перетворень; <i>організують</i> власну пошукову діяльність; <i>аналізують і тлумачать</i> результати досліджень; <i>удосконалюють</i> інформаційно-цифрову компетентність, навички роботи з сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, мережею Інтернет, різними онлайн-сервісами
Джерела	Для виконання завдань вебквеста здобувачам пропонуються різноманітні інформаційні ресурси: сайти, відео, підказки у вигляді QR-кодів тощо

Навчальний продукт	<p>Результат вебквесту: засвоєння навчального матеріалу.                  Під час виконання завдань вебквесту учасники усвідомили:                  – один хімічний елемент може утворювати декілька простих речовин;                  – алотропія властива не лише неметалічним, а й металічним елементам;                  – алотропні модифікації одного елемента мають різну будову, а, отже, різні властивості;                  – алотропні модифікації здатні до взаємних перетворень.                  Рефлексія, самооцінювання діяльності</p>
Вступ	<p>З давніх-давен пише свою історію академічне товариство “Titans of science”, яке дало світу не одне покоління талановитих науковців. Раз на рік наукове товариство проводить відкритий турнір “Discovery”, на який запрошує команди здобувачів освіти з різних навчальних закладів. Цьогоріч і педагогічний фаховий коледж також отримав запрошення направити команду для участі в інтелектуальних змаганнях та пройти три випробування.                  Вас очікує неймовірна пригода. Вам стануть у нагоді гнучкість розуму, уважність до найменших дрібниць, уміння креативно вирішувати завдання.                  Пам’ятайте, будь-яка перешкода руйнується завязатістю</p>
Сюжет і просування по ньому	<p>Відомо, що прості речовини утворені атомами одного хімічного елемента. Наприкінці ХІХ століття дослідники намагалися пояснити той факт, що 84 хімічні елементи утворюють близько 500 простих речовин. Ці дослідження стали основою неймовірних відкриттів, несподіваних перетворень, сюжетами для бестселерів.                  Вам необхідно повторити шлях наукового дослідження, перебуваючи у певній ролі</p>
Ролі і завдання	<p><b>Ви – письменник з хімічною освітою</b>                  Ваше завдання – встановити:                  – під яким ім’ям Ви опублікуєте оповідання та як його назвете;                  – властивості якої хімічної речовини Ви використаєте для написання оповідання, опишіть властивості цієї речовини;                  – які властивості речовини Ви приховаєте від читачів аби надати твору містичності;                  – спосіб отримання досліджуваної речовини;                  – чи може описана Вами історія відбуватися насправді та обґрунтувати відповідь.</p> <p><b>Ви – дослідник-екстремал</b>                  Ваше завдання встановити:                  – у якій країні Ви живете та як Ваше ім’я;                  – яку речовину, що є символом багатства і вічності, Ви візьмете для дослідження;                  – за яких умов будете здійснювати її нагрівання;                  – який несподіваний результат Ви отримаєте;                  – що доводить даний експеримент;                  – чи можливо здійснити зворотне перетворення, в який спосіб.</p> <p><b>Ви – історик хімічних перевтілень</b>                  Ваше завдання встановити:                  – речовину, що здатна хворіти, та назву хвороби;                  – причини захворювання;                  – ім’я та прізвище дослідника, експедиція якого загинула від підступних властивостей цієї речовини;                  – відомого воєначальника, який потерпів поразку завдяки несподіваній хворобі цієї речовини;                  – просте рішення польського хіміка для збереження музейних саркофагів з цього матеріалу</p>   

**Висновки.** Отже, в результаті дослідження теоретичних засад упровадження навчальних вебквестів у процесі підготовки майбутніх фахівців освіти, визначено сутність навчального вебквесту, проаналізовано його структуру та розроблено структурно-змістову модель вебквесту, здійснено первинну класифікацію навчальних вебквестів.

Перспективним напрямом дослідження, на наш погляд, є питання подальшої класифікації вебквестів, теоретичне обґрунтування наповнення їх освітнім змістом, розробка методичних засад використання в процесі підготовки майбутніх фахівців освіти.

**Використана література:**

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посібник. Київ : ВЦ – Академія, 2006. 256 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 1999. 384 с.
3. Кудикіна Н. В. Теорія ігрової діяльності дітей : монографія. Київ : НМЦВД КУ імені Бориса Грінченка, 2012. 235 с.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 05.07.2020).
5. Сокол І. М. Класифікація квестів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 36. С. 369–374. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2014\\_36\\_55](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_36_55) (дата звернення: 08.07.2020).

6. Сокол І. М. Квест: метод чи технологія? *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 2. С. 28–32.
7. Тимченко О. В. Використання технології “веб-квест” для організації самостійної роботи студентів. *Вісник післядипломної освіти* : зб. наук. пр. / НАПН України, ДВНЗ “Ун-т менедж. освіти”; голов. ред. В. В. Олійник; редкол. О. Л. Ануфрієва [та ін.]. Київ : АТОПОЛ ГРУП, 2017. Вип. 5 (34). С. 117–125. (Серія “Педагогічні науки”).
8. Тимченко О. В. Використання квест-технології для формування медіакомпетентності майбутніх фахівців початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. Вип. 27 (2-2019). Кам'янець-Подільський, 2019. С. 340–348.

#### References:

1. Volkova N. P. (2006) Profesijno-pedagoghichna komunikacija [Professional and pedagogical communication] : navch. posibnyk. Kyjiv : VC – Akademija. 256 s. [in Ukrainian]
2. Zimnjaja I. A. (1999) Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]. Moskva : Logos. 384 s. [in Russian]
3. Kudykina N. V. (2012) Teorija ighrovoji dijajlnosti ditej [Theory of children's play activities] : monohrafija. Kyjiv : NMCVD KU imeni Borysa Ghrinchenka. 235 s. [in Ukrainian]
4. Nova ukrajinsjka shkola. Konceptualjni zasady reformuvannja serednjoji shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennja: 05.07.2020). [in Ukrainian]
5. Sokol I. M. (2014) Klasyfikacija kvestiv [Classification of quests]. *Pedagoghika formuvannja tvorchoji osobystosti u vyshhij i zaghaljnoosvitnij shkolakh*. Vyp. 36. S. 369-374. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2014\\_36\\_55](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_36_55) (data zvernennja: 08.07.2020). [in Ukrainian]
6. Sokol I. M. (2014) Kvest: metod chy tekhnologhija [Quest: method or technology]? *Komp'juter u shkoli ta sim'ji*. # 2. S. 28-32. [in Ukrainian]
7. Tymchenko O. V. (2017) Vykorystannja tekhnologhiji «veb-kvest» dlja orghanizaciji samostijnoji roboty studentiv [The use of technology «webquest» in organizing students' self-educational activity]. *Visnyk pisljadyplomnoji osvity: zb. nauk. pr. / NAPN Ukrainy, DVNZ «Un-t menedzh. osvity»; gholov. red. V. V. Olijnyk; redkol. O. L. Anufrijeva [ta in.]*. Kyjiv : ATOPOL GhRUP. Vyp. 5 (34). S. 117-125. (Serija «Pedagoghichni nauky»). [in Ukrainian]
8. Tymchenko O. V. (2019) Vykorystannja kvest-tekhnologhiji dlja formuvannja mediakompetentnosti majbutnikh fakhivciv pochatkovoji shkoly [Use of quest technology for media competence formation of future primary school professionals]. *Pedagoghichna osvita: teorija i praktyka* : zbirnyk naukovykh pracj / Kam'janecj-Podiljskij nacional'nyj universytet imeni Ivana Oghijenka; Instytut pedagoghiky NAPN Ukrainy [ghol. red. Labunecj V.M.]. Vyp. 27 (2-2019). Kam'janecj-Podiljskij. S. 340-348. [in Ukrainian]

#### ***Kudykina N. V., Tymchenko O. V. Theoretical fundamentals of introduction of educational webquests into the process of preparation of future educational professionals***

*The article is covering the theoretical fundamentals of introduction of educational webquests in the process of training of future educators.*

*The notion of the educational webquest has be substantiated as an interactive and gaming educational technology which involves using Internet resources, implementation of which is based on the partnership between a teacher and students. A review of the researches on the problem of some scientists is given.*

*The procedural features of a webquest, which are determined by its structure, have been analyzed. It is presented by means of the three interconnected structural blocks. Two of them are basic – one is the organization by a teacher of the educational and gaming activity of students and its management, another one – educational and gaming activity of students. The third block – operating – is the Internet activity of participants of the educational process in the context of performing the tasks of a webquest.*

*It is ascertained that the cooperative activity of the subjects of the educational process within the webquest covers a number of components: motivational-objective, cognitive, procedural-operational, control-evaluative, efficient, which interact with each other and form a holistic system. The structural-semantic model of a webquest is developed and presented on the example of the teacher's activity.*

*The primary classification of educational webquests has been carried out. They are grouped into two main groups – webquests, which are based on creative games that evolve mainly in compliance with a certain fictional plot, and those which are based on games with pre-determined rules. Each of the indicated groups includes subgroups (types) that have a similar structure and, accordingly, similar methodological approaches regarding teaching of students.*

*A sample of a didactic card of the educational webquest is given. The article represents the experience of using of the educational webquest during teaching of subjects in the process of training of future educational professionals in Bila Tserkva Applied Humanitarian Pedagogical College.*

**Key words:** *educational webquest, interactive and game technologies, professional and pedagogical training, information and digital competence, Internet activity, educational and gaming activity, subjects of educational process, structural and semantic model of a webquest, primary classification of educational webquests.*

## ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-МЕДІА

На початку XXI століття Україна перебуває на межі екологічної катастрофи: її ґрунти та річки постраждали від промисловості та населення, вирубування лісів посилюється, що призвело до зростання кількості повеней, посухи та вимирання деяких видів тварин; "сміттєва криза" спостерігається в більшості міст, крім того, глобальні зміни клімату негативно впливають на стан довкілля. Отже, проблеми екологічної освіти та формування екологічної свідомості українців, зокрема молодого покоління, стають усе більш актуальними. Сьогодні в Україні система вищої освіти стала одним із найважливіших факторів формування екологічної свідомості майбутніх фахівців. З іншого боку, соціальний інститут інтернет-медіа має великий вплив на формування їхніх думок щодо проблем довкілля. Визнано, що численні можливості інтернет-технологій у сфері екологічної освіти унікальні.

У цьому дослідженні розглядаються підходи до формування екологічної свідомості сучасної студентської молоді засобами інтернет-медіа. Мета статті – виявити особливості та обґрунтувати основні напрями формування екологічної свідомості майбутніх фахівців засобами інтернет-медіа.

Екологічна свідомість майбутнього фахівця розглядається як основа екологічного добробуту не лише окремого індивіду, а й суспільства загалом. Вона являє собою особливу систему природних, екологічних і соціальних знань і цінностей, особистих екологічних переконань і відповідальності. Доведено, що інтернет-медіа надають підтримку екологічній освіті; формують розуміння сучасних проблем довкілля; розвивають активну життєву позицію щодо захисту довкілля; мотивують до пошуку рішень низки проблем у ракурсі "людина – природа" та "суспільство – природа".

Автори статті наголошують, що інтернет-медіа мають великий вплив на формування екологічної свідомості населення, зокрема майбутніх фахівців.

**Ключові слова:** екологічна свідомість, екологічна культура, екологічна освіта, екологічна свідомість майбутніх фахівців, інтернет-медіа, система вищої освіти, здобувачі вищої освіти, майбутні фахівці.

Україна з першого дня своєї незалежності розглядає проблему охорони довкілля як одну з найважливіших умов виживання нації. Територія України визнана зоною екологічного лиха. Така ситуація склалася тому, що суспільство не завжди узгоджувало свої дії з екологічними законами. виправити становище можна лише з урахуванням об'єктивних законів природи.

Суспільство не виживе без екологічної свідомості. Ця свідомість повинна проникнути у всі області науки, техніки і виробництва і змінити їх так, щоб вони сприяли виживанню людства, а не його загибелі. Сутність екологічної свідомості є віддзеркаленням реально-практичних відносин суспільства. Кожній людині необхідно знати екологічні норми, правила поведінки, мати високий рівень екологічної культури. Створення гармонійних відносин людини з природою є пріоритетними напрямами реформування виховання, що зафіксовано в Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), проєкті Концепції неперервної екологічної освіти та виховання в Україні, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти. Від цього залежить забезпечення конституційних прав громадян нашої держави на безпечне для життя і здоров'я довкілля. Проблема екологічного оздоровлення довкілля і людини – комплексна, її розв'язання потребує зусиль в економіці, техніці, медицині, але передусім – в освіті. За визнанням ЮНЕСКО – ЮНЕСКО, освіта – найвагоміший чинник соціальних змін, що мають ґрунтуватися на турботі та повазі до всього живого, усвідомленні необхідності планування економічних і політичних заходів з урахуванням обмеженості природних ресурсів, потреби в охороні довкілля та забезпеченні високого рівня добробуту людей. Екологічна освіта формує екологічну культуру особистості та суспільства загалом, що передбачає оволодіння знаннями про закони функціонування біосфери, вміннями і навичками застосовувати набуті знання в комплексі з професійними, формування творчої діяльності з розв'язання екологічних проблем та екологічно доцільного, емоційно-ціннісного ставлення до довкілля.

Сучасні проблеми цивілізаційного розвитку безпосередньо пов'язані з перспективами взаємовідносин біосфери і людини, яким присвячені роботи В. Вернадського, Н. Моїсєєва, І. Фролова. Екологічна свідомість особистості як передумова формування екологічного світогляду людини знайшла своє відображення в багатьох сучасних працях таких учених, як: А. Асмолова, Ю. Железна, В. Ігнатова, В. Колибіна, А. Кузнєцова, В. Назаренка, Л. Попова, С. Сладкопєвцева, А. Урсула, А. Цхай та інших. Формування екологічної свідомості суб'єкта розглядається як узагальнююча ідея екологічної освіти, а еколого-освітня система XXI століття зі свого боку має бути зорієнтована на розвиток компонентів світогляду людини. У сучасних умовах розвиток екологічного світогляду суб'єкта має підтримуватись екологічною освітою, яка спрямована на становлення екологічної свідомості "ноосферної особистості", тобто на формування людини, яка здатна розв'язувати глобальні проблеми, забезпечувати виживання цивілізації та збереження біосфери [1, с. 452].

Незважаючи на дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів, що стосуються проблем цивілізаційного розвитку, сутності свідомості взагалі, буття людини й певних аспектів екологічної свідомості, питання сутності екологічно орієнтованої свідомості, її ролі в сучасному світогляді й у формуванні нової антропологічної парадигми залишаються не вирішеними та вимагають нового переосмислення.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні особливостей та основних напрямів формування екологічної свідомості майбутніх фахівців засобами інтернет-медіа.

Останнім часом у сучасному суспільстві значну роль серед засобів поширення інформації набули інтернет-медіа, особливо ті, які спеціалізуються на проблемах екології та захисту довкілля. Для поширення та розвитку ідей, які пов'язані з екологією, через інтернет-медіа можна реалізувати такі властивості: наявність власних думок особистості, зміна думок людини під впливом інших, різна значимість думок одних людей на інших, підвищення порогу чутливості до зміни думок оточення, локалізація груп за інтересами, лавиноподібні ефекти поширення інформації, активність учасників, можливість організації угруповань, ігрова взаємодія учасників та інше.

Провідною метою екологічної освіти є формування у людини не тільки відповідних знань і умінь, але й певних якостей особистості. Необхідно формувати екологічну свідомість, екологічну культуру, які здатні регулювати всю діяльність і поведінку сучасного покоління. Необхідною умовою формування екологічної свідомості є усвідомлення соціального замовлення взаємостосунків людини з природою.

Уміння прогнозувати віддалені наслідки втручання у природні взаємозв'язки становить необхідний напрям екологічного виховання. Людина має оцінювати роль природи у розвитку різноманітних здібностей особистості в задоволенні власних потреб. Провідними мають стати духовні потреби, особливу роль у розвитку яких відіграє звернення людей до безпосереднього контакту з природою, необхідного морального, естетичного, інтелектуального збагачення особистості.

Однією з основних рис цієї особистості має стати сформована екологічна свідомість екоцентричного типу. Формування екологічної свідомості екоцентричного типу характеризується такими ознаками, як глобальність, переосмислення нових світоглядних питань у системі відносин "людина – природа", "суспільство – природа", знання універсальної (глобальної) екології, поєднання цих знань з етногуманістичними цінностями, історичним досвідом суспільства, прогностичність. Формування екологічної свідомості відбуватиметься внаслідок розумного поєднання двох шляхів: безпосереднього відображення у свідомості нинішньої екологічної ситуації та формування екологічної свідомості шляхом цілеспрямованого впливу з боку суспільства.

Формування у майбутніх фахівців позитивного ставлення до довкілля є цілеспрямованим процесом. Серед суб'єктивних передумов формування відносин майбутніх фахівців до довкілля необхідно виділити здатність її сприйняття, переживання й осмислення; зацікавленість у пізнанні, перетворенні та підтримці середовища в оптимальному стані; готовність свідомо реалізувати у взаємодії із зовнішнім світом суспільні й особисті цілі.

Експерименти, проведені в різних природних умовах, показують, що на ставлення до природи впливають стать, індивідуальні особливості майбутніх фахівців, місце проживання, професія й освіта батьків. За даними досліджень, нерідко дівчата емоційніше сприймають ландшафт, хлопці ж вище цінують можливість познайомитися з новими районами природи або зайнятися спортом.

Є відмінності у ставленні до природи в сільських і міських студентів. Не всі однаково усвідомлюють, який вплив здійснює природа на їхні відчуття, думки, взаємини з іншими людьми. Наголошується, що в сім'ях із меншим рівнем освіти батьків діти ставляться до природи більш прагматично. Зростання освіти батьків сприяє встановленню в дітей багатших духовних зв'язків із довкіллям. Ці дані показують, що в педагогічній роботі треба враховувати впливи різноманітних соціальних чинників на відносини до довкілля.

Особливу роль у взаємодії сучасних здобувачів вищої освіти з природою виконує їхня індивідуальна вибірковість свідомих зв'язків із зовнішнім світом. Наприклад, у діяльності з охорони довкілля одного цікавить зміст, іншого – форма, третього – знаряддя праці. Частина студентської молоді захоплена життям лісу, інша частина – можливістю побути в лісі з товаришами. Надзвичайно різноманітні пізнавальні й практичні інтереси, естетичні смаки й відчуття, індивідуальні оцінки явищ природи та людських дій.

Засоби природи розвивають духовний світ здобувачів вищої освіти, водночас загартовують їх фізично, формують волю і характер, виховують такі якості, як лідерство, партнерство, почуття патріотизму. За таких умов вища школа України мусить орієнтуватися на формування викладача-універсала, який глибоко знає не тільки свій предмет, але й загальні закономірності виховання до природи і людей.

Потрібно глибше продумувати можливості педагогічної дії на естетичні сприйняття, відчуття і думки майбутніх фахівців через ті види діяльності, які пов'язані понад усе з пізнанням, виявленням споживацьких (більшою мірою, ніж естетичних) властивостей суспільства. Це, наприклад, різні промисли, збір матеріалів для колекцій, експедиції з пошуку місцевих будматеріалів, догляд за птахами, водоймищами, лісом тощо. Щоб виявити естетичні властивості явищ природи в такій діяльності, треба зробити складовою частиною кожної окремої справи ознайомлення з ними. Для організації будь-якої справи має використовуватися педагогічний підхід, який забезпечує спільність діяльності, а також єдність ідейно-етичного, трудового, естетичного, фізичного виховання.

Отже, у закладах вищої освіти під час виховання естетичного ставлення до природи у різноманітній діяльності постає двоедине завдання. З одного боку, необхідно організувати специфічну діяльність, що безпосередньо відкриває здобувачам вищої освіти красу природи. З іншого – потрібно зуміти з'єднати з пізнанням естетичних властивостей середовища будь-яку діяльність, зокрема й таку, яка через свою специфіку

формує інші, ніж естетичні відносини до зовнішнього світу. Наприклад, для формування вміння сприймати красу природи важливо, щоб пізнавальні завдання ставилися досить часто. Педагогічні ситуації, стимулюючи естетичне сприйняття природи, необхідно створювати регулярно.

Не тільки естетичне сприйняття природи, але й природоохоронні прагнення та дії виникають не автоматично. Формування тих та інших вимагає спеціальної педагогічної роботи, тому завдання відкрити красу в природі, які викладач ставить перед студентами, мають бути нерозривно пов'язаними з практичними завданнями праці й охорони природи та навпаки. Процеси виховання естетичних і природоохоронних відносин здобувачів вищої освіти вимагають комплексного підходу.

Є два шляхи комплексного виховання згаданих відносин: від естетичного пізнання до практики (до праці й охорони середовища) та від практики до пізнання – однаково можливі в будь-якому навчальному закладі. Отже, впливи різних шляхів, які використовують викладачі різних спеціальностей, виховуючи ставлення студентської молоді до природи, можуть стати рівноцінними під час дотримання певних педагогічних умов: об'єднання пізнання й охорони середовища в систему (комплекс справ, пов'язаних одна з іншою); взаємне доповнення естетичної, трудової і природоохоронної діяльності або їх взаємопроникнення під час виховання ціннісних відносин до природи; диференційований підхід до побудови систем практичних справ, пов'язаних із кожною навчальною дисципліною; посилення уваги педагогів до формування зв'язків і внутрішніх залежностей різних справ, напрямів діяльності, традиційних і нових форм взаємодії з природним середовищем.

Тут педагог може широко використовувати масові форми і методи популяризації естетичної цінності природи та її охорони. Це лекції, бесіди, розповіді, пояснення, конференції. Дієвими є прийоми виховання на прикладі, заохочення. У колективі легко й традиційно організуються екозмагання та конкурси, виставки, художні гуртки, вечори і свята, присвячені екологічним питанням. Доречні рекомендації режиму екоігор і спільного відпочинку серед природи, ознайомлення студентської молоді з правилами промислової діяльності, вивчення природоохоронного законодавства.

Досягнення високого рівня розвитку відносин до природи й один до одного допомагає задоволенню освітніх, соціальних, професійних інтересів майбутніх фахівців. Це створює якнайкращі умови для розв'язання завдань усебічного гармонійного розвитку особистості в процесі взаємодії з природним середовищем.

У практиці ЗВО позначилася тенденція, пов'язана з переходом на новий тип навчання – “інноваційний”. Одним з інноваційних напрямів в екологічній освіті є організація навчання з використанням інтернет-медіа. Сьогодні застосування онлайн-освітніх технологій охоплює всі види навчальної діяльності та спрямоване на виконання різних дидактичних завдань, робить освітній процес активним, оскільки здобувачі вищої освіти не просто використовують готові дидактичні завдання, а й створюють власні матеріали з використанням потенціалу інтернет-медіа. Матеріали з інтернету широко використовуються в освітньому процесі ЗВО як під час аудиторної роботи, так і під час організації дистанційного навчання, що здійснюється під віддаленим керівництвом викладачів, а також у самостійній навчальній діяльності майбутніх фахівців, тобто самоосвіті.

Сьогодні немає єдиної інформації щодо офіційної кількості інтернет-медіа в Україні, присвячених екотематичі, проте чимало відомих інформаційних сайтів (<https://www.unian.ua>, <http://www.for-ua.com>, <https://ukranews.com/ua>, <https://www.unn.com.ua/>, <https://www.ukrinform.ua/>, <https://www.obozrevatel.com/>, <https://www.facenews.ua/>), сайтів офлайн-друкованих видань, телекомпаній, інформаційних агенцій (<https://www.segodnya.ua/> (газета “Сьогодні”), <https://tsn.ua/> (програма ТСНБ канал 1+1), <https://korrespondent.net/> (журнал “Кореспондент”), <https://www.liga.net/> (група медіакомпаній “Ліга”), <https://tyzhden.ua/> (часопис “Український тиждень”), <https://www.stb.ua/> (телеканал СТБ)) приділяють увагу цій проблематиці. Проте впевнено можна стверджувати, що найбільш повно екологічна тематика розкривається на вебсторінках спеціалізованих інтернет-видань (“Гуманітарний екологічний журнал” (<http://ecoethics.ru/>), орнітологічний журнал “Беркут” (<http://aetos.kiev.ua/ukrainian.htm>), “Натураліст” (<http://proeco.visti.net/naturalist/index.cgi>), “Екологія та промисловість” (<http://energostal.kharkov.ua/ua/zhurnal>)), державних і благодійних суспільних, зокрема природоохоронних організацій (сайт Міністерства захисту довкілля та природних ресурсів України (<https://menr.gov.ua/>), інтернет-сайт “Зелене досє” однойменного благодійного інформаційно-видавничого центру (<http://www.dossier.org.ua/>), інформаційний портал правозахисної організації ЕПЛ “Екологія. Право. Людина” (<http://epl.org.ua/pronas/>), інформаційний ресурс “Еко-Україна”, створений Фондом Східна Європа (<http://eco-ukraine.org.ua>), сайт Національного екологічного центру України (<https://nescu.org.ua/>)), а також політичних партій (Партія Зелених України (<http://greenparty.ua/>)) тощо.

Інтернет-медіа мають численні переваги для молодіжної аудиторії, більшість якої сьогодні в Україні становлять здобувачі вищої освіти. До них відносимо такі: відкритість інформації, вільний доступ, необмеженість у часі й територіальному просторі, можливість вільної комунікації, високий рівень впливу на суспільну думку аудиторії.

Серед функцій віртуальних масмедіа є такі: інформувати й популяризувати екологічні новини; тлумачити екологічні норми, правила й цінності, пропагувати їхню важливість для суспільства; просувати знання про сучасні екологічні проблеми; формувати відповідальне ставлення до проблем довкілля; а також об'єднувати студентську спільноту за потреби інтегрувати її в інші соціальні групи для виконання природоохоронних заходів, проєктів тощо [2, с. 267].

**Висновки.** Отже, за сучасних умов розбудови інноваційної системи вищої освіти України, визнання на державному рівні необхідності екологічної освіти молоді й важливості пошуку новітніх технологій її впровадження звернення до освітнього та виховного потенціалу інтернет-медіа, які, безсумнівно, надають необхідну підтримку формуванню екологічної свідомості майбутніх фахівців, є актуальним.

**Використана література:**

1. Набочук О. Ю. Розвиток екологічної свідомості особистості: актуальність проблеми. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 20. С. 449–463.
2. Kurlishchuk I. I., Pavlenko I. H. Formation of University students' ecological culture by virtual mass media. *Dynamics of the development world science. Abstracts of I International Scientific and Practical Conference Vancouver*. Canada, 2019. P. 265–268.

**References:**

1. Nabochuk, O. Yu. (2013). Rozvytok ekologichnoyi svidomosti osobystosti: aktualnist problemy [Development of individual ecological consciousness: the urgency of the problem]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi – Problems of modern psychology*. Vol. 20. P. 449–463 [in Ukrainian]
2. Kurlishchuk, I. I., Pavlenko, I. H. (2019). Formation of University students' ecological culture by virtual mass media. *Dynamics of the development world science. Abstracts of I International Scientific and Practical Conference Vancouver*. Canada, 2019. P. 265–268.

**Kurlishchuk I. I., Pavlenko I. H., Sievastianova O. A. The main directions of environmental consciousness formation of future professionals by means of Internet media**

*In the beginning of the XXI century, Ukraine is on the brink of an environmental disaster: its soil and rivers have been heavily impacted by industry and population, deforestation has highly intensified that causes floods, droughts and extinction of some animal species, "trash crisis" is wide spread in the main cities and global climate change affects the state of the environment as well. So, the problems of ecological education and ecological consciousness formation of Ukrainians, in particular young generation, are becoming increasingly relevant. Today, in Ukraine the system of Higher Education has become one of the most important factors in shaping the ecological consciousness of future professionals. On the other hand, the social institute of Internet mass media has the great influence on attitude to environmental setting and views of university students. The numerous opportunities, which Internet technologies can offer in the sphere of environmental education, are really unique.*

*This research deals with the approaches to formation of ecological consciousness of modern student youth by social institute of Internet media. The purpose of the article is to substantiate the peculiarities and main directions of the formation of environmental consciousness of future professionals by means of Internet.*

*Ecological consciousness of future professional is seen as the basis of ecological well-being as individuals as the whole society. It represents the special system of natural, environmental and social knowledge and values, attitude towards nature, personal ecological beliefs and responsibility. Nowadays Internet media can successfully provide the strong support of environmental education of both undergraduate and postgraduate students; form their understanding of the modern problems of environment; develop an active person's life position in caring for and protecting the environment; motivate for finding the decisions of "man – nature" and "society – nature" issues.*

*The authors highlight that modern Internet media has great impact on ecological consciousness of population, in particularly ecological consciousness of future professionals.*

**Key words:** *ecological consciousness, ecological culture, ecological education, future professionals' ecological consciousness, Internet media, system of higher education, university students, future professionals.*

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Професійна діяльність майбутніх фахівців аграрної галузі передбачає наявність спеціальної фахової освіти, у тому числі оволодіння уміннями та навичками професійної діяльності, знанням іноземних мов, володіння сучасними інформаційними технологіями. Національна стратегія розвитку освіти передбачає вивчення, узагальнення та впровадження оптимального світового досвіду підготовки кадрів, що сприятиме інтеграції нашої держави в загальноєвропейський освітній простір. Саме тому, майбутній фахівець аграрної освіти повинен відповідати вимогам сьогодення, бути готовим до професійної комунікації, взаємодії на різних рівнях, має усвідомити необхідність знань теорії та методології професійної діяльності, її значення для розвитку нашої держави.*

*У статті здійснено аналіз основних дефініцій дослідження: “критерій”, “показник”, враховуючи різні підходи до їх тлумачення. Зазначено, що під критерієм у педагогіці розуміють ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, відокремлення, означення чи класифікація стану розвитку особистості, її якісних характеристик. Педагогічний критерій обов’язково характеризується факторами соціального та професійного середовища, які зумовлюють вплив на формування професійної компетентності тих, хто навчається.*

*Визначено чотири критерії формування готовності фахівців аграрної галузі до професійної діяльності: мотиваційний, компетентнісно-професійний, діяльнісно-операційний, рефлексивний. Для кожного виокремленого критерію визначено показники його прояву, на основі яких виділено низький, середній і високий рівні готовності фахівців аграрної галузі до професійної діяльності.*

*Перспективою подальших досліджень визначено проведення педагогічного дослідження щодо виявлення стану сформованості готовності майбутніх фахівців-аграріїв до професійної діяльності.*

**Ключові слова:** критерії, показники, рівні готовності, професійна діяльність, фахівці аграрної галузі.

На сучасному етапі розвитку вищої аграрної освіти пріоритетним напрямом професійної підготовки майбутніх фахівців є оптимізація теоретико-практичної бази опанування ними знань, умінь і навичок. Тому питання діагностики сформованості майбутніх фахівців до професійної діяльності доцільно проводити, спираючись на спеціально розроблені критерії, показники та рівні.

Питання формування готовності майбутніх фахівців аграрної галузі були предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних науковців, а саме: В. Броннікова, В. Кобзар, Л. Козак, А. Федорук та ін. Окремі аспекти професійної підготовки досліджували: С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Ліготський, С. Сисоєва (проблем неперервної професійної освіти), А. Алексюк, С. Архангельський, В. Бондар, М. Євтух, О. Падалка, В. Сагарда, О. Шестопалюк (організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі), В. Рибалка, В. Семиченко (розвитку особистості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки); Н. Абашкіна, Г. Воронко, Т. Вакуленко, К. Корсак, Т. Кошманова, О. Матвієнко, А. Сбруєва, (розвиток неперервної професійної освіти закордоном).

Враховуючи відсутність цілісного дослідження змістового і процесуального аспекту формування готовності майбутніх фахівців аграрної галузі до професійної діяльності зумовили актуальність дослідження.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та конкретизації сутності і змістового наповнення критеріїв, показників та рівнів, які відображають готовність майбутніх фахівців аграрної галузі до професійної діяльності.

Під час аналізу психолого-педагогічної літератури нами досліджено сутність поняття «критерій». Зокрема, у Великому тлумачному словнику української мови за редакцією В. Бусела критерій розглядається як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось [1, с. 588].

Науковці Є. Мочаліна, В.Окаєлова, Л. Шевцова вважають, що розроблення критеріїв забезпечує реалізацію індивідуального підходу в професійній підготовці фахівців вищої аграрної освіти, дає можливість підготовки різнорівневих завдань або тестів для контролю, які максимально відповідають здібностям та схильностям студента. Водночас критерії дадуть змогу здійснити ефективний міжпредметний зв’язок упродовж усього навчання [2, с. 57].

Зі свого боку В. Танська у дисертації подає наступне тлумачення: критерій – це ознака на основі якої відбувається оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь; мірило [3].

Науковець В. Курило стверджує, що у педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці [4, с. 36].

Л. Путляєва, вивчаючи сучасні проблеми професійної підготовки, конкретизує значення критерію як «міри оцінювання досліджуваного явища та тих змін, які відбулися в розвитку окремих складових чи особистості в цілому в результаті експериментального навчання та виокремлених педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту» [5, с. 37].



Варто наголосити, що в дослідженні нами розглядаються *критерії* професійної підготовки фахівців вищої аграрної освіти як матеріалізована сукупність ознак, що дає підстави зробити висновок про ступінь відповідності професійно-особистісних якостей фахівців-аграрників вимогам професійної діяльності та спрогнозувати рівень їх конкурентоспроможності на ринку праці.

Вважаємо, що ключовими для нашого дослідження є ідеї В. Монахова про те, що критерії є сукупністю основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідності якості. Показник, будучи компонентом критерію, є конкретним і типовим проявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна визнати наявність якості, визначити рівень розвитку. Для того, щоб відповідати своєму призначенню, показник має розкривати сутність певної якості за кожним критерієм [6].

Слушною є думка А. Макарової [7], яка вважає, що критерії доцільно розглядати такими блоками:

- об'єктивні та суб'єктивні;
- результативні та процесуальні;
- нормативні та індивідуально-варіативні;
- наявного та прогностичного рівнів;
- професійного навчання і творчості;
- соціальної активності та професійної придатності;
- якісні та кількісні.

Враховуючи дослідження А. Семенова, можна виділити такі критерії:

- інтегральні критерії як оцінка загального стану явища або процесу;
- часткові критерії як оцінка складників явища або процесу;
- одиночні критерії як оцінка окремих сторін складників явища або процесу [8].

У монографії А. Галімова зазначено, що “критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражається у конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, низкою ознак” [9].

На основі наукових досліджень В. Давидова, Г. Дмитренко, В. Олійника, О. Онуфрієвої, А. Підласого, В. Семиченко, В. Симонова вітчизняні вчені О. Бондарчук та Г. Єльнікова трактують опис критеріїв і показників якості професійної діяльності як сукупності ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідають поставленим цілям. Вони вказують на таке: “Розрізняють зовнішні критерії, що визначаються якістю функціонування закладів освіти (забезпечення сталого розвитку, адекватності вимогам часу; чітке визначення місії в сучасному світі; широкий спектр освітніх послуг; випереджальний характер наукового і навчально-методичного забезпечення тощо) та внутрішні критерії, що пов'язані з процесом і результатом навчальної діяльності учня” [10, с. 434]. Отже, вони стверджують, що критерії визначаються відповідно до етапів (мотиваційного, операціонально-пізнавального, контрольньо-оцінного), як правило, на основі кваліметричного підходу, що полягає в кількісному вимірювання якості роботи за допомогою умовних балів [10, с. 434].

У дослідженнях С. Решетника зазначено, що “система міжнародних стандартів ISO критерій визначає як міру відбиття цілісності властивостей об'єкта, що забезпечує його існування; методологічний інструментарій управління якістю освіти; ідеальний зразок, що відображає вищий, досконалий рівень досліджуваного явища; засіб вибору або виміру альтернатив. А показник – це конкретний вимірник критерію, що робить його доступним для спостереження, обліку й фіксування” [11, с. 218].

Щодо вибору критеріїв, то ми враховували у своєму дослідженні певний зміст складових їх структури та визначили критеріальні характеристики формування професійної підготовки фахівців аграрної освіти. Нами досліджено, що під критерієм у педагогіці розуміють ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, відокремлення, означення чи класифікація стану розвитку особистості, її якісних характеристик. Педагогічний критерій обов'язково характеризується факторами соціального та професійного середовища, які зумовлюють вплив на формування професійної компетентності тих, хто навчається. На нашу думку, доцільним є визначення Н. Уйсімбаєвої: критерій – це суттєва ознака явища або процесу, на основі якої дослідники в змозі відокремити рівень розвитку професійної підготовки студентів експериментальних та контрольних груп [12, с. 71].

У педагогічній літературі поняття критерій взаємопов'язане з поняттям показник. Але, як зазначає Ф. Брокгауз [13, с. 81], критерій – це принцип оцінки ефективності, а показник – модель характеристики явища.

Надалі в дослідженні будемо дотримуватись наукової позиції вчених, які вважають, що поняття “критерій” ширше за змістом, ніж “показник”, вважатимемо, що показник є складовою критерію. Таким чином, критерій оцінювання характеризуватиметься своїми показниками.

Зі свого боку В. Мазін [14, с.218] зауважує, що показник – це узагальнена характеристика властивостей об'єкта або процесу. Наявність чи відсутність якої-небудь властивості характеризують якісні показники, а ступінь вираженості, розвитку властивості – кількісні показники. Деколи під показниками розуміють кількісні або якісні характеристики сформованості того або іншого критерію.

С. Штангей у дисертації “Професійна підготовка майбутніх агрономів на засадах компетентнісного підходу”, обґрунтовуючи модель професійної підготовки майбутніх агрономів на засадах компетентнісного

підходу, деталізує сутність діагностичного блоку, до якого належать: «критерії (мотиваційний, пізнавальний, діяльнісний); та рівні: (репродуктивний, рецептивно-продуктивний, продуктивний, конструктивно-продуктивний)» [15, с. 13].

На основі дослідження Л. Коростіль “Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище”, у процесі визначення критеріїв ми враховували загальні вимоги до їх відбору:

1. Критерії повинні відображати основні закономірності функціонування і розвитку аналізованого явища.

2. За допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між всіма компонентами аналізованого явища.

3. Критерії повинні розкриватися через показники, за якими можна судити про більший або менший ступінь вираженості даного критерію.

4. Критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі.

5. Якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного [16].

Також опиралися на дослідження І. Блощинського, який констатує, що розробляючи критерії і показники, необхідно враховувати такі обставини [17]:

– розробка критеріїв та показників має виходити з мети дослідження;

– сформовані критерії мають відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів;

– ознаки мають бути сталими, вони мають повторюватись та відображати сутність явища;

– система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв.

На підставі вище проведеного аналізу наукових джерел констатуємо те, що професійна підготовка фахівців закладів вищої аграрної освіти має оцінюватись комплексом критеріїв. На основі узагальнення результатів проведених бесід, інтерв'ю, опитувань серед студентів та викладачів закладів вищої аграрної освіти нами визначено та запропоновано такі чотири критерії готовності фахівців аграрної галузі до професійної діяльності: мотиваційний, компетентісно-професійний, діялісно-операційний, рефлексивний, а також показники та рівні їх прояву. Детальний опис критеріїв, показників та рівнів готовності фахівців аграрної галузі до професійної діяльності наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Критерії, показники та рівні готовності майбутніх фахівців аграрної галузі до професійної діяльності**

Критерії	Показники	Рівні
Мотиваційний	свідоме ставлення до обраної спеціальності, до вивчення дисциплін свого фаху, інтерес та пізнавальні потреби до навчання, морально-психологічна готовність до виконання професійної діяльності; потреба у самовираженні; позитивне ставлення до професійної діяльності й потреби у самовдосконаленні, самовираженні власного рівня готовності до її виконання; позитивне ставлення до обраної професії.	Високий рівень притаманний студентам, у яких стійка мотивація до навчання, виконання професійних обов'язків фахівця аграрної галузі; студенти відчують потребу та бажання працювати в обраній галузі, зацікавленні в досягненні успіху в професійній діяльності; постійно висловлюють позитивне ставлення до обраної професії, проявляють потребу до самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку. Середній рівень мають студенти, в яких наявна мотивація до здійснення обов'язків професійної діяльності та вияв інтересу до неї, але не завжди виявляють бажання працювати в аграрній галузі, мотивація до професійної діяльності проявляється опосередковано; не завжди висловлюють позитивне ставлення до обраної професії. Низький рівень – відсутність мотивації до професійної підготовки; байдуже ставлення до професійної діяльності; студенти не відчують потребу та бажання працювати в обраній галузі; відсутнє позитивне ставлення до обраної професії.
Компетентісно-професійний	передбачає системність професійних компетентностей, володіння різними прийомами, способами, засобами професійної діяльності; використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності; вміння правильно налагоджувати свою роботу; вироблення професійної поведінки в стандартних і нестандартних ситуаціях.	Високий рівень притаманний студентам, які досконало володіють інноваційними технологіями та вміло застосовують їх на практиці; мають глибокі професійні компетентності; здатні швидко адаптуватися до нових умов праці. Середній рівень мають студенти, які володіють професійними знаннями, уміннями і навичками, що дозволяє з допомогою інших знайти шлях вирішення певних завдань у професійній діяльності, відшукати шляхи вирішення професійних проблем для отримання позитивного результату в професійній діяльності, швидко адаптуватися в нестандартних ситуаціях. Низький рівень характерний студентам, які мають поверхневі знання, слабо орієнтуються в професійних компетентностях, мають малий словниковий запас професійних термінів, поверхнево володіють методами, засобами, способами виконання професійних завдань, виконують їх лише за подібним алгоритмом.

Продовження таблиці 1

Діяльнісно-операційний	здатність застосовувати набуті знання, уміння і навички професійної діяльності майбутніх фахівців вищої аграрної освіти на практиці. Здатність студентами переходити від абстрактного до конкретного, виконуючи при цьому різноманітні професійні вправи під час самостійних, практичних та лабораторних занять, у різних видах; установлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки; ефективно і продуктивно працювати із джерелами інформації; здійснювати реферування матеріалу з метою його подальшої презентації; доступно викладати навчальну інформацію; змінювати логіку і спосіб професійної діяльності.	Високий рівень характерний студентам, які досконало володіють інноваційними технологіями та вміють їх застосовувати в професійній діяльності, мають глибокі професійні знання, уміння і навички, вміють швидко зорієнтуватися у нових професійних ситуаціях, адаптуються до нових професійних виробничих умов. Середній рівень – належать студенти, які на достатньому рівні володіють професійними знаннями, уміннями і навичками, здатні виробити власну позицію у різних ситуаціях, можуть самостійно усунути недоліки у професійній діяльності, знайти шляхи вирішення для отримання нового алгоритму у вже знайомій ситуації. Низький рівень – студенти, які мають низькі професійні знання, не вміють застосовувати їх для розв'язання професійних завдань, не можуть знайти шляхи досягнення мети, не прагнуть самостійно здобувати знання та застосовувати їх на практиці.
Рефлексивний	визнання себе суб'єктом професійної діяльності та ставлення до себе як до майбутнього професійного фахівця аграрної галузі.	Високий рівень – студенти, які здатні до саморегуляції навчальної та професійної діяльності; повністю є суб'єктами професійної діяльності; ставляться до себе як до професіонала, здатні здійснювати самоконтроль, самоаналіз. Середній рівень – студенти, які частково здатні до саморегуляції навчальної та професійної діяльності; не завжди є суб'єктами професійної діяльності, ставляться до себе як до професіонала професійної діяльності, періодично здатні здійснювати самоконтроль, самоаналіз. Низький рівень – студенти не здатні до саморегуляції навчальної та професійної діяльності; не усвідомлюють себе суб'єктами професійної діяльності; не ставляться до себе як до професіонала професійної діяльності. Дуже рідко здатні здійснювати самоконтроль, самоаналіз.

**Висновки.** Отже, на основі ґрунтовного аналізу основних дефініцій проблеми дослідження, нами виокремлено критерії, показники та рівні готовності майбутніх фахівців аграрної галузі до професійної діяльності.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у виявленні стану сформованості готовності майбутніх фахівців-аграріїв до професійної діяльності.

#### Використана література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ "Перун", 2002. 1440 с.
2. Окалелов В., Шевцов Л., Мочалін Є. Розробка загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів з дисциплін фундаментального циклу. *Вища школа*. 2006. № 3. С. 57–63.
3. Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників : авторефер. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2006. 20 с.
4. Курило В. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.
5. Путляева Л. Современные психолого-педагогические проблемы профессионального обучения. Москва, 1990. 170 с.
6. Монахов В. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий. *Педагогика*. 1997. № 6. С. 26-31.
7. Маркова А. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 55–63.
8. Семенова А. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх вчителів: монографія. Одеса : Юридична література, 2009. 504 с.
9. Галімов А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2005. 462 с.
10. Бондарчук О., Єльнікова Г. Енциклопедія освіти / за ред. В. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
11. Решетник С. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України до службової діяльності. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. №2(8). С. 217-223.
12. Уйсімбаєва Н., Цар І. Формування професійної компетентності майбутніх економістів в процесі науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах. Критерії та рівні сформованості індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього вчителя гуманітарного профілю. URL: <oldconf.neasmo.org.ua/node/142>.
13. Брокгауз Ф., Эфон И. Иллюстрированный энциклопедический словарь. Современная версия. Москва : Эксмо, 2008. 959 с.
14. Мазін В.М. Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки*. 2007. Вип. 41. С. 217–225.
15. Штангей С. Професійна підготовка майбутніх агрономів на засадах компетентнісного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2012. 25 с.
16. Коростіль Л. А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Суми: Видавництво Сум ДПУ, 2009. № 1. С. 138–145.
17. Блощинський І. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО. *Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія*. Вінниця : ВАТ "Віноблдрукарня", 2001. Вип. 4. С. 74-76.

**References:**

1. Busel V.T. (Ed.). (2002). Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukraïns'koyi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv: Irpin: WTF "Perun". [in Ukrainian].
2. Okalyelov V., Shevtsov L., Mochalin Ye. (2006). Rozrobka zahal'nykh kryteriyiv otsynuyvannya navchal'nykh dosyahnenn' studentiv z dystsyplin fundamental'noho tsykladu [Development of general criteria for assessing the academic achievements of students in the disciplines of the fundamental cycle]. *High school*, 3, 57-63. [in Ukrainian].
3. Tans'ka V.V. (2006). Pidhotovka maybutn'oho vchytelya biolohiyi do ekolohichnoyi osvity starshoklasnykiv [Preparation of future biology teacher for environmental education of high school students]. *Abstract of the dissertation*. Zhytomyr. [in Ukrainian].
4. Kurylo V. (1999). Modelyuvannya systemy kryteriyiv otsinky rozvytku osvity v rehioni [Modeling the system of criteria for assessing the development of education in the region]. *Pedagogy and psychology*, 2, 35-39. [in Ukrainian].
5. Putlyayeva L. V. (1990). Sovremennye psikhologo-pedahohycheskye problemy professyonal'noho obuchenyya [Modern psychological and pedagogical problems of vocational training]. Moscow. [in Russian].
6. Monakhov V.M. (1997). Aksyomatycheskyy podkhod k proektyrovannyu pedahohycheskykh tekhnolohyy [An axiomatic approach to the design of pedagogical technologies]. *Pedagogy*, 6, 26-31. [in Russian].
7. Markova A.K. (1995). Psikhohohycheskye kryteryi y stupeny professyonalizma uchytelya [Psychological criteria and levels of teacher professionalism]. *Pedagogy*, 6, 55-63. [in Russian].
8. Semenova A.V. (2009). Paradyhmalne modeliuвання u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh vchyteliv [Paradigmatic modeling in the training of future teachers]. Odessa: Legal literature. [in Ukrainian].
9. Halimov A.V. (2005). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maybutnykh ofitseriv-prykordonnnykiv do vykhovnoyi roboty z osobovym skladom [Theoretical and methodological principles of training future border guards for educational work with personnel]. *Doctor's dissertation*. Khmelnytskyi. [in Ukrainian].
10. Bondarchuk O.I., Yel'nykova H.V.; Kremen V.H. (Ed.). (2008). Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter. [in Ukrainian].
11. Reshetnyk S.M. (2013). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti hotovnosti maibutnykh ofitseriv vnutrishnykh viisk Ministerstva vnutrishnykh sprav Ukrainy do sluzhbovoi diialnosti [Criteria, indicators and levels of readiness of future officers of the Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine for service]. *Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*, 2(8), 217-223. [in Ukrainian].
12. Uysimbayeva N.V., Tsar I. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnykh ekonomistiv v protsesi naukovo-doslidnoyi roboty u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh [Formation of professional competence of future economists in the process of research work in higher educational institutions]. Kryteriyi ta rivni sformovanosti indyvidual'noho stylu profesiynoyi diyal'nosti maybutn'oho vchytelya humanitarnoho profilyu [Criteria and levels of formation of individual style of professional activity of the future humanitarian profile teacher]. URL: <oldconf.neasmo.org.ua/node/142>. [in Ukrainian].
13. Brokhauz F.A., Efon Y.A. (2008). Ylyustruyovanny entsyklopedychesky slovar'. Sovremennaya versyya [Illustrated encyclopedic dictionary. Modern version]. Moscow: Eksmo. [in Russian].
14. Mazin V.M. (2007). Kryteriyi ta pokaznyky sformovanosti kul'tury profesiynoyi samorealizatsiyi pedahoha [Criteria and indicators of the formation of a culture of professional self-realization of the teacher]. *Pedagogy and psychology of creative personality formation: problems and searches*, Vol. 41, 217-225. [in Ukrainian].
15. Shtanhey S.V. (2012). Profesiyna pidhotovka maybutnykh ahronomiv na zasadakh kompetentnisnogo pidkhodu [Professional training of future agronomists on the basis of competence approach]. *Abstract of the dissertation*. Kyiv. [in Ukrainian].
16. Korostil' L. A. (2009). Samoosvita osobystosti yak sotsial'ne ta pedahohichne yavlyshche [Self-education of the individual as a social and pedagogical phenomenon]. *Pedagogical sciences*, 1, 138-145. [in Ukrainian].
17. Bloschchyns'kyy I. H. (2001). Obhruntuvannya kryteriyiv i pokaznykiv efektyvnosti protsesu formuvannya adekvatnoyi samootsinky kursantiv u navchal'nomu protsesi VVZO [Substantiation of criteria and indicators of efficiency of process of formation of adequate self-estimation of cadets in educational process of VVZO]. *Proceedings. Series: Pedagogy and Psychology*, Vol. 4, 74-76. [in Ukrainian].

**Lakatosh M. O. Criteria, indicators and formational levels of future agricultural specialists' aptitude for professional activity**

*The professional activity of future specialists in the agricultural sector requires special professional education, including mastering the skills and abilities of professional activity, knowledge of foreign languages, knowledge of modern information technologies. The National Strategy for the Development of Education requires the study, generalization and implementation of the optimal world experience of training, which will promote the integration of our country into the European educational space. That is why the future specialist of agricultural education must meet the modern requirements, be ready for professional communication, interaction at different levels, must realize the need for knowledge of theory and methodology of professional activity, its importance for the development of our state.*

*The article analyzes the main definitions of the research work: "criterion", "indicator", taking into account different approaches to their interpretation. It is noted that the criterion in pedagogy is understood as a feature on the basis of which the assessment, separation, definition or classification of the state of development of the individual, its qualitative characteristics. The pedagogical criterion is necessarily characterized by factors of social and professional environment, which determine the influence on the formation of professional competence of students.*

*Four criteria for the formation of readiness of agricultural specialists for professional activity are defined: motivational, competence-professional, activity-operational, reflexive. For each selected criterion, the indicators of its manifestation are determined, on the basis of which the low, medium and high levels of readiness of agricultural specialists for professional activity are distinguished.*

*The prospect of further research is to conduct a pedagogical study to identify the state of readiness of future agricultural specialists for professional activities.*

**Key words:** criteria, indicators, levels of readiness, professional activity, specialists of agrarian branch.

УДК 378 [37.013 +78]

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.20>

Макарова Е. В., Яковенко В. Г.

## АКТУАЛІЗАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

*Розглядаються та науково обґрунтовуються питання актуалізації використання сучасного європейського досвіду вокальної підготовки майбутніх фахівців вокального мистецтва в умовах університетської освіти України, розкриваються питання розвитку вокально-творчого формування співака-вокаліста на основі інтеграційних взаємодій європейських і українських вокальних шкіл.*

*Визначається, що спеціаліст XXI ст. має бути висококваліфікованою особистістю, яка здатна творчо мислити, розв'язувати проблеми нестандартним шляхом. Досліджуються наукові засади використання ефективних європейських методик вокальної підготовки, розглядається питання впровадження в практику нових перспективних шляхів творчої діяльності як педагога, так і студента. Розкрито науково-педагогічні та мистецтвознавчі основи навчання студентів у вокальному класі інституту мистецтв, висвітлюються фізіологічні процеси та вокально-технічні підходи до них. Доводиться, що розвиток вокально-виконавської творчості передбачає розвиток як вокальної техніки, так і психотехніки (техніка переживань).*

*У статті розглядаються нормативні завдання дисципліни “Сольний спів”, засоби професійної педагогічної комунікації у процесі підготовки майбутнього співака-виконавця, функції викладача на аудиторних заняттях. Визначено відмінності профілюючої дисципліни “Сольний спів”, окреслено професійні функції викладача вокалу: навчальна, виховна, розвивальна. Розглядаються ключові компетенції викладача мистецького профілю: соціальні, методичні, фахові. Вокально-фахова компетентність розглядається як поєднання необхідних знань, умінь і навичок.*

*Одним із найважливіших завдань у процесі виховання співака-виконавця є чітке визначення виконавських можливостей студента (тип голосу, характер голосу, фізичний і психічний стан). Доводиться, що метою підготовки студентів-вокалістів має стати формування вокально-виконавської, мистецько-теоретичної та методичної компетенції та впровадження у вокальну практику передового європейського досвіду вокальної науки на сучасному рівні.*

**Ключові слова:** європейський вокально-виховний досвід, професійні функції, фахові компетенції, європейські принципи викладання.

Модернізаційні процеси, що відбуваються в сфері освіти в Україні, значною мірою зумовлені прагненням країни досягти високої якості освітніх послуг, забезпечити відповідність їх сучасним глобалізаційним викликам.

Розвиток вокально-мистецької освіти України актуалізується і модернізується під впливом європейської вокальної педагогіки, яка орієнтує на виконання завдань підготовки фахівців нової формації з високим рівнем компетентності та професійно-фахової підготовки. Цим зумовлено потребу розвитку нових методів, які сприятимуть становленню особистості співака-виконавця, його свободи, активності та готовності до творчої праці.

У контексті цього актуалізується питання щодо вивчення і творчого застосування продуктивного досвіду видатних європейських педагогів-вокалістів, упровадження з позиції перспектив їхнього досвіду у практику сучасної університетської освіти України.

Як зазначає доктор педагогічних наук О. М. Олексюк, “аналіз основних тенденцій розвитку вищої мистецької освіти в Україні свідчить про те, що в сучасних умовах актуалізується процес пошуку нових стратегій” [6, с. 434].

У цьому зв'язку актуальним є дослідження наукових засад використання в умовах університетської освіти ефективних європейських методик вокальної підготовки, оскільки від правильної реалізації методів і засобів навчання залежить результат вокально-виконавської підготовки майбутнього фахівця.

Аналіз наукових досліджень і публікацій із зазначеної проблеми показав, що в наукових і навчально-методичних працях таких учених, як Д. Аспелунд, В. Богадунова, К. Васеніна, І. Варталян, Н. Гонтаренко, Л. Дмитрієва, І. Левідова, М. Микиші, В. Морозова, І. Назаренко та інші, розкрито різні аспекти навчання студентів у вокальному класі в системі професійної вокально-музичної освіти.

Проте питання викладання предмета “Сольний спів” в умовах університетської освіти на основі використання новаторського європейського досвіду, що заклав основи сучасної вокальної педагогіки, ще не знайшли належного висвітлення у літературі, що визначило актуальність статті.

**Мета статті** – обґрунтувати діяльність актуалізації європейського досвіду вокальної підготовки в умовах сучасної університетської освіти; визначити професійні функції та фахові компетенції викладача вокалу.

Специфіка викладання предмета “Сольний спів” у системі університетської вищої освіти інституту мистецтв має свої відмінності, які виявляються у:

- а) завданнях підготовки фахівця вокальної спеціальності;
- б) кількості аудиторних годин, відведених на вивчення фахової дисципліни;
- в) ступені складності навчального репертуару, пропонованого студентам для засвоєння.

Предмет “Сольний спів” є профільною дисципліною, вивчення якої передбачене нормативним складником навчального плану підготовки бакалаврів, магістрів музичного мистецтва. Завданнями цієї дисципліни є такі:

- 1) опанування студентами вокально-технічними навичками в процесі засвоєння вокальних вправ, вокалізів, творів різних форм, стилів, жанрів;
- 2) розвиток музичних здібностей студентів;
- 3) розвиток інтелектуальної, естетичної та духовної сфери студента на високохудожніх зразках вітчизняної й зарубіжної музики;
- 4) формування виконавської манери (камерний клас) та сценічної культури (оперний клас).

Реалізація цих знань покладена на викладача вокалу, який має володіти фаховими компетенціями, необхідними для виконання своїх професійних функцій. На основі накопичення ґрунтовних наукових знань щодо природи та механізмів звукоутворення, спираючись на наукові праці вчених-акустиків і педагогів практиків, таких як: Р. Юссон, М. Микиша, В. Морозов, Ю. Юцевич та інших, стало можливо на сучасному етапі навчати студентів свідомого формування вокальної функції голосового апарату.

Використовуючи демократичний стиль у вокальній підготовці, викладач намагається врахувати індивідуальні можливості й особистий досвід студента, будову апарату, особливості нервової системи, його потреби як творчої особистості. Формуючи творчі здібності кожного окремого студента, треба пам'ятати, що секрет його подальшого успіху не тільки у наявності природних виконавських даних, але й у їх свідомому врахуванні та всебічному розвитку. Чітке визначення виконавських можливостей студента (тип голосу, характер голосу, фізичний і психічний стан, зовнішній стан) є одним із найважливіших завдань у процесі виховання співака-виконавця.

Регулярні і систематичні зосередження уваги студента на вібраційних, м'язових та інших відчуттях під час співу їх функції в поєднанні з якістю звуку, а потім – оволодіння впливами на звучання свого голосу через відчуття “вокально-тілесної схеми” є ефективним шляхом керування процесом навчання співу на сучасному етапі. Спираючись на ці висновки, можна говорити про те, що основним завданням євроінтеграції у вокальному класі є:

- запровадження у вокальну практику передового європейського досвіду вокальної науки на сучасному рівні;
- підвищення освітнього та культурного рівня кожного студента шляхом творчо-виконавської діяльності;
- перехід до динамічної моделі навчання, що дасть змогу задовольнити можливості кожного студента в здобутті певного освітнього кваліфікаційного рівня відповідно до здібностей.

Навчальну функцію викладач здійснює на аудиторних заняттях:

- а) пояснює студенту основні категорії та поняття сольного виконавства (звуковедення, інтонація, динаміка, стиль, форма тощо);
- б) підготовка студентів до концертно-виконавської діяльності; формування сценічного досвіду студента у процесі концертного виступу.

Розвивальну функцію викладач реалізує у навчальній і позанавчальній діяльності:

- а) розвиток вокально-виконавських умінь і навичок;
- б) збагачення репертуару студента творами різних стилів і жанрів; розвиток емоційної та духовної сфери студента в процесі концертних виступів.

Виховна функція викладача полягає у вихованні у студентів:

- а) власного виконавського стилю;
- б) навичок самоосвіти;
- в) артистизму і сценічної культури.

В українських вищих навчальних закладах мистецького профілю виконання всіх цих функцій вимагає від викладача перш за все володіння комплексом фахових компетенцій. У більшості європейських країн орієнтиром і критерієм для освітньої діяльності вищих навчальних закладів є ключові компетентності. Ключові компетентності – це ті головні особистісні якості, які потрібні людині, щоб відповідати сучасним і майбутнім вимогам в її повсякденному приватному та професійному житті [4, с. 9].

Серед ключових (базових) компетентностей доктор Х. Кнаух, наприклад, виділяє такі: соціальну (вміння уникати конфліктів); методичну (здатність розв'язувати проблеми й абстрактно мислити); фахову [4, с. 10].

Більшість українських науковців, що досліджують професійно-педагогічну компетентність, зокрема й вокально-педагогічну, виділяють такі ключові компетентності: соціальну, професійну, методичну. Вокально-фахова компетенція розглядається як органічне поєднання і взаємообумовленість необхідних знань, умінь і навичок та володіння фаховими методиками.

Наукове обґрунтування необхідності формування особистості співака-виконавця на основі вимог сучасних європейських вокальних методик до першочергових завдань відносить умови самореалізації особистості, створення умов для виявлення студентами власних музичних здібностей, творчого потенціалу, професійно-вокальних якостей. Спираючись на інноваційні висновки щодо формування співацького голосу сучасних європейських фахівців вокалу, завдання до підготовки співака-виконавця у сфері університетського музичного мистецтва має вирішуватись шляхом комплексного

використання різних методів, які відбираються з урахуванням індивідуальних можливостей. Цей процес має бути свідомим – студент має знати причину вибору певного методу, механізм його дії на голосовий апарат, прогнозований результат.

Найактуальнішою, новаторською, яка заклала основи сучасної європейської вокальної педагогіки, є фундаментальна праця Вальборг Вербек-Свердстрем “Школа розкриття голосу”, в якій розглядається концепція природного розвитку голосу. Критично аналізуючи традиційні вокально-технічні методики й артистичні установки XIX ст. та їхній вплив у першій половині XX ст., вона об’єктом емпіричного розгляду ставить “співаючу” людину. Увага педагога має концентруватись саме на потребах кожного учня та об’єктивних умовах розвитку його голосу. Висвітлює фізіологічні процеси і вокально-технічні підходи до них, інтегруючи їх у більш високу етико-естетичну сферу. “Голос треба не розвивати, а звільняти від фізичних і психічних перешкод” [1, с. 5].

Сучасна вокальна педагогіка спирається на досить глибокі знання з медико-фоніатричної та психологічної науки. Стилистично вона орієнтується здебільшого на історичні зразки й питання історичної постановочної практики, оскільки виконуються історичні музичні твори. Однак “спів як мистецтво підпорядкований змінам музичних стилів, тому вокальна педагогіка має готувати співака так, щоб він, як артист, міг виявити себе в стилі свого часу” [1, с. 10].

Проблема вокального вдосконалення, осучаснення – особливо в музичній естетиці нашого часу, який вимагає від співака нового, декламаційно-емоційного виконання – поки що тільки на підході. Тому робота Вербек-Свердстрем і пропонує, відповідно до цього, новий, сучасний шлях підготовки співака, в основу якого закладено трактування мистецтва XX–XXI ст. Воно ламає поняття замкненого в собі твору мистецтва з його поняттям досконалості, який розширюється на весь артистичний процес. Відповідно, той хто вчиться, стає творцем, а творець – тим, хто вчиться, це і є справді новий підхід, який відкриває великі можливості художнього й загального розвитку.

Специфіка сучасного європейського вокального навчання вимагає цілеспрямованого формування самостійної позиції учня в оцінюванні результатів вокально-виконавської діяльності. “Результативність цього процесу значною мірою залежить від індивідуального аспекту навчання, переломлення загальних педагогічних методів крізь призму особистості учня” [1, с. 10]. Виявлення та розвиток особистісних якостей студента безпосередньо пов’язані з переорієнтацією навчального процесу із “суб’єкт-об’єктних” відношень на “суб’єкт-суб’єктні” [1, с. 23].

Використовуваний у сучасній європейській вокальній педагогіці принцип міжособистісної взаємодії, спрямований на забезпечення продуктивної співпраці педагога і студента, у перспективі розглядається як вирішальний чинник професійного становлення музиканта-вокаліста. Зорієнтованість сучасної університетської вокальної педагогіки на використання європейського досвіду підготовки студентів, безумовно, збагатить значущість художньо-естетичних і культурологічних аспектів вокально-виконавської діяльності, необхідності використання у структурі вокального навчання поліхудожніх і культурологічних компонентів. Оволодіння узагальненими художньо-естетичними підходами дасть змогу усвідомлювати твори вокального мистецтва як культурний феномен, поглиблюючи процеси осягнення музичного замислу.

Великі можливості для розвитку майбутнього співака-виконавця, для розвитку його художньої свідомості відкриває відродження вітчизняної культури, сприяючи засвоєнню духовних цінностей українського народу. Звернення до вокальних шедеврів національної пісенної скарбниці в поєднанні з європейською вокальною технологією забезпечує надійні підвалини для формування творчої особистості.

Методологічна спрямованість університетського вокального навчання на основі використання новітніх розробок європейської вокальної педагогіки зумовлює гармонізацію суто вокальної та загальнопрофесійної підготовки. Тому основними засобами професійно-педагогічної комунікації у процесі підготовки майбутніх співаків-виконавців стають:

- 1) спеціальна вокальна термінологія;
- 2) усний аналіз вокального твору, словесні пояснення, бесіда, переконання тощо;
- 3) знакові системи (нотні знаки і спеціальні позначення в нотному тексті тощо);
- 4) вокально-декламаційний прийом (вокалізація або сольфеджування окремих фраз або уривків вокального твору з підкресленою декламаційно-ритмічною організацією деяких звуків).

**Висновки.** Отже, використання європейського вокального досвіду в умовах університетської освіти дає змогу визначити основні сучасні принципи, методи й засоби навчання майбутніх співаків, а також окреслити професійні функції та фахові компетенції викладача сольного співу.

Багато уваги постулатам європейської вокальної педагогіки приділили видатні педагоги минулого та вчені сучасності, зокрема: М. Донець-Тессеєр, М. Микиша, Л. Дмитрієв, П. Морозов, Н. Татарінова, Е. Макарова, В. Яковенко та інші, поступово об’єднавши європейський досвід з українською вокальною школою, отримуючи досить високі результати.

**Використана література:**

1. Вербек-Свердстрем В. Школа раскрытия голоса, путь к катарсису в искусстве пения / пер. с нем. Н. Фодоровой. Москва : Evidentis, 2009. 232 с.
2. Демиденко В., Головатий М. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 2 (43). С. 34–36.
3. Корнілова А. Ключові кваліфікаційні компетентності у вищих навчальних закладах Німеччини. *Шляхи освіти*. 2005. № 3. С. 8–22.
4. Микиша М. Практичні основи вокального мистецтва. *Музична Україна*. Київ, 1971. С. 142.
5. Олексюк О. Інноваційні підходи в сучасній мистецькій освіті. Київ : Університет імені Б. Грінченка, 2013. С. 248.
6. Штайнер Р. Allgemeine Menschen Kunde CA-293. Darnash, 1992.
7. Юцевич Ю. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу. Київ, 1998. С. 3–10.

**References:**

1. Verbek-Sverdstrom V. Shkola raskryitiya golosa, put k katarsisu v iskusstve peniya [School of voice disclosure, the path to catharsis in the art of singing]. Per. with him. Fodorova NN. Moskva : Evidentis, 2009. 232 s.
2. Demidenko V., Golovaty M. Samorealizatsiia: sutnist, stanovlennia, rozvytok [Self-realization: essence, formation, development]. *Pedagogy and psychology*. 2004. № 2 (43). P. 34–36.
3. Kornilova A. Kliuchovi kvalifikatsiini kompetentnosti u vyshchyykh navchalnykh zakladakh Nimechchyny [Key qualifications in higher education in Germany]. *Ways of education*. 2005. № 3. S. 8–22.
4. Mykysha M. Praktychni osnovy vokalnoho mystetstva [Practical foundations of vocal art]. *Musical Ukraine*. Kyiv, 1971. P. 142.
5. Oleksyuk O.M. Inovatsiini pidkhody v suchasni mystetskii osviti [Innovative approaches in modern art education]. Kyiv : B. Hrinchenko University, 2013. S. 248.
6. Steiner R. Allgemeine Menschen Kunde CA-293. Darnash, 1992.
7. Yutsevich Y. Teoriia i metodyka formuvannia ta rozvytku spivatskoho holosu [Theory and methods of formation and development of the singing voice]. Kyiv, 1998. P. 3–10.

**Makarova E. V., Yakovenko V. H. Actualization of the European experience of vocal training in the conditions of modern university education of Ukraine**

*The article considers and scientifically substantiates the issues of updating the use of modern European experience of vocal training of future vocal specialists in the university education of Ukraine, reveals the development of vocal-creative formation of singer-vocalist on the basis of integration of European and Ukrainian vocal schools.*

*It is determined that the specialist of the XXI century. Must be a highly qualified person who is able to think creatively, solve problems in a non-standard way. The scientific bases of use of effective European methods of vocal training are investigated, the question of introduction in practice of new perspective ways of creative activity of both the teacher and the student is considered. The scientific-pedagogical and art-scientific bases of students' education in the vocal class of the Institute of Arts are revealed, physiological processes and vocal-technical approaches to them are covered. It is proved that the development of vocal and performing creativity includes both the development of vocal technique and psychotechnics (experience technique).*

*The article considers the normative tasks of the discipline "Solo singing", means of professional pedagogical communication in the process of training the future singer-performer, the functions of a teacher in the classroom. The differences of the profile discipline "Solo Singing" are determined; the professional functions of the vocal teacher are outlined: educational, upbringing, developmental. The key competencies of an art teacher are considered: social, methodical, professional. Vocal-professional competence is considered as a combination of necessary knowledge, skills and abilities.*

*One of the most important tasks in the process of educating a singer-performer is a clear definition of the student's performance (type of voice, nature of voice, physical and mental condition). It is proved that the purpose of training students-vocalists should be the formation of vocal-performing, artistic-theoretical and methodological competence and introduction into vocal practice of advanced European experience of vocal science at the modern level.*

**Key words:** *European vocal-educational experience, professional functions, professional competences, European principles of teaching.*



УДК 378:811.11

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.21>

Миркович І. Л.

## НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В АСПЕКТІ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ

*Розкрито проблему навчання майбутніх журналістів іншомовного діалогічного мовлення в аспекті когнітивно-комунікативного підходу. Проаналізовано наявні визначення поняття “когнітивно-комунікативний підхід” і встановлено специфіку його використання в процесі навчання майбутніх журналістів англійського діалогічного мовлення. Визначено комплекс методичних дій для розвитку вмінь іншомовного діалогічного мовлення з урахуванням принципів комунікативної спрямованості, свідомості й активності студентів, який складається з двох циклів: розвиток умінь за запрограмованими темами на основі тематичного мовного та мовленнєвого матеріалу і на основі мовленнєвих та емоційних ситуацій, що спонтанно виникли в процесі іншомовної діяльності. Для розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за запрограмованими темами: студенти набувають знання нового лексичного матеріалу відповідно до кожної теми, що вивчається; у студентів формуються навички вживання раніше вивченого іншомовного лексичного матеріалу, нового тематичного матеріалу і матеріалу, відібраного з англійських автентичних текстів; формуються передмовленнєві вміння вживання всього мовного матеріалу в різних видах підготовленого мовлення; розвиваються вміння англійського мовленнєвої взаємодії на основі всіх типів мовного матеріалу, яким вони оволоділи. Для розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення на основі мовленнєвих і емоційних ситуацій: студенти вдосконалюють знання тематичного лексичного матеріалу і набувають знань нового лексичного матеріалу, що виражає почуття й емоції; удосконалюють навички вживання раніше вивченого лексико-граматичного матеріалу і формують навички його вживання в поєднанні з матеріалом, який виражає почуття та емоції; розвивають передмовленнєві вміння вживання вивченого мовного матеріалу в різних видах підготовленого мовлення; розвивають вміння англійської спонтанної комунікації з використанням усього вивченого мовного матеріалу. Всі зазначені методичні дії виконуються в аспекті когнітивно-комунікативного підходу.*

**Ключові слова:** іншомовне діалогічне мовлення, когнітивно-комунікативний підхід, комплекс методичних дій, майбутні журналісти.

Сьогодні стає очевидним факт, що вся система світової освіти поступово набуває професійної спрямованості. Якість освітнього процесу на етапі професійної підготовки у вищому навчальному закладі визначає успішність людини в майбутній професійній діяльності та в її пізнавальній активності. Необхідно зазначити, що в наш час орієнтація на статичну професійну підготовку безперспективна, оскільки світ стрімко змінюється, а разом із ним змінюються й вимоги до навчання. Однією з основних вимог сьогодні на ринку праці є спеціаліст, що професійно володіє іноземною мовою, тобто людина, яка не просто спілкується цією мовою, а й мислить, аналізує та пізнає навколишнє середовище засобом іноземної мови. Таке досконале володіння іноземною мовою є невіддільним складником професійної діяльності сучасного журналіста, якому необхідно вміти будувати своє мовлення за законами риторики, композиційно правильно оформлювати висловлювання, грамотно формулювати питання й розуміти відповіді під час пресконференцій, інтерв'ю, бесід. Від рівня знання мови журналістом в усіх її аспектах: змістовому, лінгвістичному, соціокультурному, дипломатичному – залежить не тільки обізнаність громадян різних держав із подіями сучасного світу, але і їхня активність щодо розв'язання багатьох актуальних проблем сучасності. Логічно, що пріоритетним стає когнітивно-комунікативний підхід до навчання майбутніх журналістів іноземної мови, який передбачає вивчення мови в дії, в реальному функціонуванні й ґрунтується на принципах комунікативної спрямованості, свідомості й активності студентів у процесі навчання.

Проблеми формування фахової компетентності майбутніх журналістів засобами іноземної мови вже розв'язувалися в наукових працях багатьох дослідників, які обґрунтували й розробили методики навчання: усного аргументативного спілкування на основі тексту газетно-публіцистичного стилю (І. Слесаренко, 2003), іншомовного інтерв'ювання (Т. Бударіна, 2003), англійського професійного мовлення (Ахмед Гулала-Нурі, 2014), професійно-орієнтованого читання на основі англійських піар-текстів (С. Вавіліна, 2015), усного мовлення засобом методу проєктів (А. Зеленовська, С. Ігнатова, 2019); визначили передумови формування комунікативної компетенції під час навчання німецької (С. Макеєва, 2008) та англійської (С. Коновальчук, 2013) мов, формування іншомовної професійно-орієнтованої комунікативної компетентності (А. Ізмайлова, 2002; Т. Ємельянова, 2006; І. Чемерис, 2008; Л. Нагорнюк, 2009), жанрової та лексичної компетентностей в англійському професійно-орієнтованому читанні та письмі (І. Антоненко, 2020); досліджували розвиток культури професійної іншомовно-мовленнєвої діяльності журналіста (М. Фаснова, 1991; Л. Городецька, 2000). Однак у жодній із вищезазначених робіт не йдеться про навчання майбутніх журналістів іншомовного діалогічного мовлення в аспекті когнітивно-комунікативного підходу, що й робить проблему актуальною і зумовлює необхідність її детального вивчення відповідно до потреб Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років.

**Мета статті** – навчання майбутніх журналістів іншомовного діалогічного мовлення в аспекті когнітивно-комунікативного підходу.

Завданнями статті є:

1. Обґрунтувати актуальність професійної підготовки майбутніх журналістів, які вільно володіють іноземними мовами і здатні ефективно працювати в умовах полікультурного суспільства.
2. Розкрити сутність когнітивно-комунікативного підходу і встановити специфіку його використання в процесі навчання майбутніх журналістів іншомовного діалогічного мовлення.
3. Визначити комплекс методичних дій для розвитку вмінь іншомовного діалогічного мовлення в аспекті когнітивно-комунікативного підходу.

Для досягнення названої мети використовувалися: **метод** вивчення й аналізу лінгвістичної і методичної літератури за темою та **метод** моделювання процесу навчання майбутніх журналістів іншомовного діалогічного мовлення в аспекті когнітивно-комунікативного підходу.

Оскільки наше дослідження базується на застосуванні когнітивно-комунікативного підходу в процесі навчання іноземної мови, вважаємо за потрібне розглянути поняття “когнітивно-комунікативний підхід” більш детально.

Проблему когнітивно-комунікативного підходу в навчанні іноземної мови досліджувало чимало вітчизняних і зарубіжних учених, а саме: Г. Барабанова, М. Баришников, І. Бім, С. Боднар, Л. Босова, Дж. Брунер, І. Верещагіна, Д. Грін, А. Джонс, І. Зимня, О. Кубрякова, О. Леонт'єв, С. Ніколаєва, Ю. Плотинський, Дж. Світс, О. Шамов, С. Шатілов, В. Щукін, Т. Юсупова та інші. На їхню думку, сутність когнітивного підходу полягає в спрямуванні процесу навчання на розв'язання таких проблем, як сприйняття, пізнання й розуміння людиною дійсності; здобуття, обробка, структурування, зберігання, виведення та використання знань; вивчення й пояснення пізнавальних процесів і механізмів, за допомогою яких забезпечується адекватна комунікативна діяльність студентів [3, с. 7]. А комунікативний підхід тісно пов'язаний із практичною спрямованістю, на яку орієнтують концепції мовної освіти, що ґрунтуються на Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти. Головне завдання такого підходу – формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення [4, с. 126].

С. Шатілов [6] розробив комунікативно-когнітивну концепцію навчання іноземних мов, яка складається з двох компонентів: комунікативний компонент цієї концепції автор розглядає через технології навчання, які мають забезпечувати інтерактивне, особистісно-мотиваційне спілкування студентів на заняттях з іноземної мови, а когнітивний компонент розглядається як усвідомлене засвоєння того чи іншого лінгвістичного явища, розуміння його суті й усвідомлене використання цього явища у мовленні. І. Ігнатова під когнітивно-комунікативним підходом розуміє таку організацію навчального процесу, основу якого становить комунікативна взаємодія студентів, що забезпечує участь кожного з них як об'єкта і суб'єкта пізнавальної діяльності і в основі якої лежить принцип свідомості [2].

У методиці навчання є поняття “когнітивна методика”, під якою розуміють “сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу й певного результату створення образу світу в уяві кожного” [5, с. 5]. Сутність когнітивної методики полягає в тлумаченні навчальних мовних одиниць як концептів – носіїв етнокультурної інформації, особливих сигналів конкретного світу. Метою когнітивної методики є опанування глибинних значень змістових структур тексту, що втілюють мотиви й інтенції автора задля формування вмінь адекватного сприймання текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності, підвищення інтересу до вивчення мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій певного народу й бажання наслідувати етичні норми спілкування [4, с. 127]. Когнітивний підхід до навчання, стверджує С. Боднар, реалізується в тому разі, коли студент є активним учасником процесу навчання, а не просто об'єктом навчальної діяльності викладача. Саме когнітивний підхід у навчанні робить комунікативну методику більш динамічною і надає новий імпульс для поновлення методичної думки [1, с. 36]. Цей підхід передбачає розв'язання практичних завдань, доцільних у професійній діяльності, завдань, що охоплюють інтереси й потреби студентів гуманітарних спеціальностей і відображають систему взаємовідносин комунікантів, а також стимулює інтелектуальний розвиток особистості студентів та активізує їхні потенційні можливості [7, с. 56].

Отже, методична доцільність когнітивно-комунікативного підходу полягає в організації активної мовленнєво-розумової діяльності студентів у процесі навчання іноземної мови. Тому ми вважаємо логічним реалізувати цей підхід під час навчання майбутніх журналістів іншомовного діалогічного мовлення, оскільки він забезпечує безпосередню комунікативну взаємодію студентів, моделює ситуації реального професійного спілкування іноземною мовою і стимулює мовленнєво-розумову активність студентів.

Зауважимо, що оволодіння іншомовним діалогічним мовленням в умовах немовного середовища вимагає спеціальних, цілеспрямованих лінгво-мовленнєвих дій і вмінь використовувати весь арсенал іншомовних засобів адекватно до ситуації мовленнєвого спілкування, що склалася.

Представимо комплекс методичних дій, які пропонуємо запроваджувати в процес навчання майбутніх журналістів іншомовного діалогічного мовлення в аспекті когнітивно-комунікативного підходу. Такий комплекс складається з двох циклів: розвиток умінь іншомовного діалогічного мовлення: 1) за запрограмованими темами на основі тематичного мовного та мовленнєвого матеріалу (1 курс: “Вибір професії; Освіта України; Вчені-педагоги Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського, їхні досягнення; Подорож і туризм як відпочинок та набуття інформації”, 2 курс: “Журналістика як кар’єра. Журналістика та сучасний комунікаційний світ. Світ засобів масової інформації. Сфера реклами та зв’язків із громадськістю”); 2) на основі мовленнєвих та емоційних ситуацій, які спонтанно виникли, з використанням мовного і мовленнєвого матеріалу, що було вивчено раніше.

Для розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення за запрограмованими темами: а) студенти набувають знання нового лексичного матеріалу відповідно до кожної теми, що вивчається; б) у студентів формуються навички використання раніше вивченого іншомовного загальнонавчального лексичного матеріалу, нового тематичного матеріалу й лексичного матеріалу, відбраного з англійських автентичних текстів; в) формуються передмовленнєві вміння вживання всього вищезгаданого мовного матеріалу в різних видах підготовленого мовлення; г) розвиваються вміння англійської мовленнєвої взаємодії на основі всіх типів мовного матеріалу, яким студенти оволоділи.

Розглянемо кожен пункт окремо. Для *набуття знань* нового лексичного матеріалу за кожною з тем, що вивчається, студенти виконують мовні вправи, які полягають в: а) усному (зразкове промовляння слів викладачем) та писемному пред’явленні нової лексики та її семантизації з опорою на переклад. Наприклад, тема “Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Вчені-педагоги” передбачає такий лексичний матеріал, що пред’являється на занятті: *to be admitted, to be founded, to be proud of, to be successful in, to be worth, diligent, educators, a great service, an internship, a scholarship, stupendous, scientists, scholars, to train*; б) читанні та перекладі нової лексики з мови, що вивчається, на рідну і з рідної на мову, що вивчається; в) вгадуванні слів, що вивчаються, за першою й останньою буквами і записі цих слів на дошці; г) укладанні синонімічних / антонімічних рядів; г) співвіднесенні слова з дефініцією; д) складанні когнітивної мапи / понятійної спайдограми; е) групуванні слів за категоріями (іменник / прикметник / дієслово); є) впізнанні незнайомих слів за асоціацією.

Для *формування навичок* вільного використання раніше вивченої загальнонавчальної лексики, нової тематичної лексики і лексики, відбраної з англійських автентичних текстів, студенти виконують такі вправи: а) мовні: читання словосполучень і речень вголос та їх переклад на рідну мову з опорою на підручник; читання словосполучень і речень та їх переклад на слух; складання словосполучень і речень з усіма словами, що активізуються, на основі використання підстановчих таблиць; знаходження і виправлення помилок у сполучуваності слів; трансформація слів, що були вжиті в реченнях, в їх інші граматичні форми; виявлення значення незнайомих словосполучень із контексту; б) умовно-мовленнєві: вправи, що спрямовані на читання речень з їх самостійним завершенням або початком; вправи, що передбачають вираження зазначеної вчителем думки з використанням мовних і мовленнєвих одиниць, які вживаються в автентичних текстах.

Для *розвитку передмовленнєвих умінь* англійського діалогічного мовлення студенти виконують передмовленнєві вправи з: а) читання мінітекстів, відповідей на запитання до них і заповнення текстової матриці за змістом тексту; б) переказу цих мінітекстів із зміною особи або зміною граматичного часу; в) складання запитань для проведення тематичних бесід за темою мінітекстів; г) обговорення дій людей, які зображені на запропонованих учителем малюнках з опорою на ключові слова та вирази, і прогнозування можливих реплік діалогу між цими людьми; г) обговорення прочитаного художнього твору з опорою на деталізуючі слова й інтерпретація певних речень із тексту; д) детальний виклад певних частин змісту прочитаного тексту та прогнозування подальших подій; е) відтворення підготовленого тексту відповідно до обставин, що оточують студентів, та його обговорення в групі; є) вираження аналогічних думок за текстом різними лексичними одиницями; ж) рольових ігор на основі різноманітних комунікативних ситуацій, вибраних із художнього твору, що читався.

Для *розвитку мовленнєвих умінь* англійського діалогічного мовлення студенти виконують мовленнєві вправи із: а) з’ясування один в одного додаткової інформації з огляду на не досить зрозумілу поведінку одного з героїв художнього твору або подію, що відбулася; б) з’ясування інформації про улюблених авторів художніх творів; в) уточнення неповних відповідей і переказ отриманої інформації із заміною прямого мовлення непрямым; г) рольової драматизації мовленнєвих ситуацій, близьких за змістом автентичного тексту; г) обговорення студентського заходу, який нещодавно відбувся, та прогнозування майбутньої події; д) обговорення видатних місць України / екскурсій до столиці країни – Києва; е) обговорення подорожі за кордон (як готувалися до подорожі: як довго йшла підготовка, як обирали фірму, туристичний напрям, країну, готель, транспорт, порівнювали ціни на проживання, харчування та переліт); є) обговорення актуальних проблем вищої освіти в Україні.

Для *розвитку вмінь англійського діалогічного мовлення* на основі мовленнєвих і емоційних ситуацій, що спонтанно виникають: а) студенти вдосконалюють знання тематичного лексичного матеріалу й набувають знання нового лексичного матеріалу, що виражає почуття та емоції; б) у студентів удосконалюються навички вживання всього раніше вивченого лексико-граматичного матеріалу, а саме: тематичного та віді-

браного з англійських автентичних текстів, і формуються навички його вживання в поєднанні з тим матеріалом, який виражає почуття та емоції; в) розвиваються передумовленні вміння вживання всього вищезгаданого мовного матеріалу в різних видах підготовленого діалогічного мовлення; г) розвиваються вміння англійської спонтанної комунікації з використанням усього вивченого мовного матеріалу.

Для розвитку таких умінь, окрім аналогічних вправ попереднього циклу, запроваджувалися: 1) *проблемні завдання*, які майбутні журналісти мали вирішувати засобом побудови обґрунтованих і доказових відповідей, формулювання висновків; 2) *завдання порівняльного плану* (наприклад, порівняння української, англійської та американської систем вищої освіти або інтерв'ювання декількох людей, що володіють англійською мовою, наприклад свого викладача, куратора групи, іншого студента, за однією темою і порівняння їхніх відповідей); 3) *пізнавально-пошукові завдання*, які передбачали пошук необхідної інформації в мережі Інтернет або періодичній англійській літературі, збирання прикладів бесід між носіями мови за певною темою, їх аналіз і інтерпретацію; 4) *творчі завдання*, які передбачали творчий підхід у розв'язанні навчальних і професійних завдань (на основі проаналізованих прикладів бесід підготуйте і проведіть власну бесіду з іншими студентами групи за обраною темою. Запишіть бесіду на диктофон. Прослухайте бесіду покроково, зупиняйте запис після кожної відповіді і коментуйте отримані варіанти); 5) *ток-шоу*, які передбачали набуття студентами вміння публічних іншомовних діалогічних виступів і дискусування, висловлення й захисту власної позиції, формування громадської та особистої активності; 6) *ігри-інсценізації* – своєрідний “діловий театр”, коли розігрується будь-яка ситуація іноземною мовою, моделюється можлива поведінка людини в цій ситуації. Завдання такої гри – навчити майбутніх журналістів орієнтуватися в різних обставинах, давати об'єктивну оцінку власній поведінці, враховувати можливості інших людей, встановлювати з ними контакти, впливати на їхні інтереси, потреби й діяльність. Усі дії відбуваються засобом іноземної мови.

Наведемо приклад ігри-інсценізації. Журналіст готує репортаж про театральну виставу або інтерв'ю з режисером. Для цього журналіст має вміти розіграти “про себе” весь діалог іноземною мовою, продумати основні й допоміжні запитання, які можна поставити акторам і глядачами під час спілкування, знати зміст театральної вистави, біографію автора, інші твори цього автора, жанр, в якому працює письменник. Тобто журналіст має вільно орієнтуватися в різноматематичній інформації та вміти її коректно передати іншомовними засобами, характерними для носіїв мови.

Наприкінці кожного заняття проводиться оцінювання іншомовних діалогічних умінь студентів іншими студентами групи з поясненнями і коментарями, виправлення помилок і неточностей, що також зі свого боку активізує розумову діяльність студентів.

**Висновки.** Отже, навчання майбутніх журналістів іншомовного діалогічного мовлення передбачає застосування когнітивно-комунікативного підходу, що забезпечує безпосередню комунікативну взаємодію студентів, моделює ситуації реального професійного спілкування іноземною мовою і стимулює мовленнєво-розумову активність тих, хто навчається. Розроблений комплекс методичних дій складається з двох циклів, які передбачають розвиток умінь іншомовного діалогічного мовлення: за запрограмованими темами на основі тематичного мовного та мовленнєвого матеріалу; на основі мовленнєвих та емоційних ситуацій, що спонтанно виникають у процесі іншомовної діяльності, з урахуванням принципів комунікативної спрямованості, свідомості й активності студентів у процесі навчання та вивчення мови в дії.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробленні методики навчання англійського професійного монологічного мовлення майбутніх фахівців журналістської сфери на основі когнітивно-прагматичного підходу.

#### Використана література:

1. Боднар С. В. Когнітивний підхід до формування англійської лексичної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Наука і освіта : науково-практичний журнал*. 2014. № 10/СХХVII. С. 34–38.
2. Игнатова И. Б. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ. *Мир русского слова*. Санкт-Петербург, 2007. № 3. С. 69–72.
3. Кубрякова Е. С. О когнитивной лингвистике и семантике термина “когнитивный”. *Вестник ВГУ. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация*. Воронеж, 2001. С. 4–10.
4. Пентилок М. І. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія : Філологія*. Львів, 2010. Вип. 50. С. 123–130.
5. Пентилок М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. Київ, 2004. № 8. С. 5–9.
6. Шатилов С. Ф. О создании рациональной методики обучения иностранным языкам в средней школе. *Иностранный язык в средней школе*. Москва, 1990. № 2. С. 50–59.
7. Mirkovich L. I. Cognitive and communicative approach to teaching students of humanitarian specialties a foreign language. *Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання іноземних мов : збірник наукових праць (23–24 April, 2020) / за заг. ред. А. А. Юмрукуз*. Одеса : Магістр, 2020. Р. 54–57.

#### References:

1. Bodnar, S. V. (2014). Kognityvnyy pidkhyd do formuvannya anghlomovnoyi leksychnoyi kompetentnosti studentiv ekonomichnykh spetsial'nostey [Cognitive approach to the formation of English lexical competence of students majoring in economics]. *Nauka i osvita : naukovo-praktychnyy zhurnal – Science and education: scientific and practical journal*. 10/CXXVII. P. 34–38 [in Ukrainian].

2. Ignatova, I. B. (2007). Kommunikativno-kognitivnyy podkhod v sovremennoy lingvometodike obucheniya RKI [Communicative and cognitive approach in modern linguistic methods of teaching the Russian language]. *Mir russkogo slova – World of the Russian word*. 3. 69–72 [in Russian].
3. Kubryakova, Ye. S. (2001). O kognitivnoy lingvistike i semantike termina “kognitivnyy” [On cognitive linguistics and semantics of the term “cognitive”]. *Vestnik VGU, Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Voronezh University, Series: Linguistics and intercultural communication*. 4–10 [in Russian].
4. Pentylyuk, M. I. (2010). Rozvytok ukrayins'koyi linhvodydaktyky v konteksti derzhavnoho standartu bazovoyi i povnoyi osvity v Ukraini [Development of Ukrainian linguo-didactics in the aspect of the state standard of basic and complete education in Ukraine]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya filologia – Bulletin of Lviv University. Series: philology*. 50. 123–130 [in Ukrainian].
5. Pentylyuk, M. I. (2004). Kontseptsiya kohnityvnoyi metodyky navchannya ukrayins'koyi movy [The concept of cognitive method of teaching the Ukrainian language]. *Dyvoslovo – Word of miracle*. 8. 5–9 [in Ukrainian].
6. Shatilov, S. F. (1990). O sozdanii ratsional'noy metodyky obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole [On the creation of rational methodology of teaching foreign languages at secondary school]. *Inostranny yazyk v sredney shkole – A foreign language at secondary school*. 2. 50–59 [in Russian].
7. Mirkovich, L. I. (2020). Cognitive and communicative approach to teaching students of humanitarian specialties a foreign language. Proceedings from : *Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia “Aktual'ni problemy suchasnoyi filolohiyi ta metodyky vykladamy inozemnykh mov” – International Scientific and Practical Conference “Current problems of modern philology and methods of teaching foreign languages”*. (pp. 54–57). Odesa : Magister [in English].

***Mirkovich L. I. Teaching future journalists the foreign language dialogical communication in the aspect of cognitive and communicative approach***

*The article is devoted to the problem of developing foreign language dialogical communication skills of future journalists. The existing definitions of the term “cognitive and communicative approach” have been analyzed and the specifics of its use in the process of teaching future journalists the dialogical communication has been determined. A set of methodological actions for the development of foreign language dialogical communication skills, taking into account the principles of communicative orientation, consciousness and activity of students has been introduced into practice. It consists of two cycles: skills development on the topics of the University programme based on the thematic language and speech material and skills development on the spontaneous communicative and emotional situations which appear in the process of foreign language activities. To develop the English dialogical communication skills on the topics of the University programme, the students acquire knowledge of a new lexical material in accordance with the topics under study, develop the skills of using the previously learned English lexical material, a new thematic material and the material selected from the authentic English texts under study, develop the pre-speech skills of using the linguistic material under study in different types of prepared speech; develop English-language speech skills based on all types of linguistic material which they have mastered. To develop the English dialogical communication skills on the basis of the spontaneous speech and emotional situations, the students improve their knowledge of thematic lexical material and acquire knowledge of a new lexical material that expresses feelings and emotions; perfect the skills of using previously studied lexical and grammatical material and form the skills of its use in the combination with the material that expresses feelings and emotions; develop pre-speech skills of using the linguistic material under study in different types of prepared speech; develop the skills of English-language spontaneous communication using the entire linguistic material under study. All above-mentioned methodological actions are fulfilled in the aspect of cognitive and communicative approach in a foreign language.*

**Key words:** *foreign language dialogical communication, cognitive and communicative approach, set of methodological actions, future journalists.*

## РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

Концепція статті полягає у розгляді зв'язку між процесами формування сучасних правових норм й правосвідомості студентської молоді та розвитком суб'єктності майбутніх фахівців. Встановлено, що розвиток суб'єктності завжди залежить від певних наявних у суспільстві можливостей, від ступеня забезпечення прав і свобод людини в державі, а формування суб'єктних якостей особистості ґрунтується на свободі як усвідомленій, ціннісно-орієнтованій, керованій суб'єктом активності в умовах певного суспільства.

На основі аналізу праць учених щодо суб'єктної позиції студента розкрито динамічну інтегративну характеристику особистості, яка виражає систему емоційно-ціннісних ставлень, визначає рефлексивно-особистісний спосіб активності студента в освітній діяльності, спілкуванні, самопізнанні. Основна ідея становлення суб'єктності студента в освітньому процесі ЗВО полягає в тому, що цей процес загалом і різні його складники розглядаються авторкою як основні чинники освітньої активності, а майбутній фахівець – як носій індивідуального суб'єктивного досвіду, що зумовлює його прагнення до розвитку й самореалізації внутрішнього потенціалу.

Доведено, що правове виховання студентської молоді є процесом динамічної зміни правового світогляду молоді людини як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, який відбувається в умовах відкриття реальних можливостей особистості, що дає їй змогу відчувати себе суб'єктом освітньої, а в перспективі – власної професійної діяльності, що необхідно для вільного творчого розвитку її особистості на засадах поваги до прав і свобод людини в суспільстві.

Для з'ясування ступеня правового виховання студентів у ЗВО та розуміння впливу цього процесу на розвиток суб'єктності майбутніх фахівців у питаннях дотримання недискримінаційного підходу в освіті нами було проведено спеціальне опитування, результати якого засвідчили середній і низький рівні правових знань студентів, наявність у них хибних уявлень і стереотипів щодо прав та обов'язків отримувачів і надавачів освітніх послуг, що значно ускладнює їхню подальшу інтеграцію до професійного середовища ЗСО, створює непорозуміння у професійних стосунках, заважає розвиватися й будувати кар'єру.

**Ключові слова:** суб'єктність, студенти, правове виховання, заклад вищої освіти, недискримінаційний підхід в освіті.

Сьогодні з огляду на зростання вимог до особистості майбутнього фахівця в умовах розбудови правового гуманістичного суспільства в Україні усе більшу роль у професійній підготовці майбутніх фахівців відіграє суб'єктний підхід, ґрунтований на свідомому компетентному ставленні науково-педагогічних працівників і студентства до прав та обов'язків людини в суспільстві. Такий підхід, що розвивається у межах гуманістичної парадигми освіти й закарбований у положеннях Конституції України та Закону України "Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні" [1], акцентує увагу на освіті людини не стільки як на категорії навчальної діяльності, скільки як на процесі, результатом якого є набуття особистістю правової грамотності, громадянської стійкості, засвоєння нею цінностей гуманістичного суспільства, вироблення тих її смислових утворень, які забезпечують обґрунтовану суб'єкту позицію людини в сучасному світі.

Наголосимо, що в умовах становлення гуманістичної освітньої парадигми формування суб'єктності майбутніх фахівців як майбутнього всієї країни є провідною цільовою настановою, що реалізується в освітньому процесі закладів вищої освіти насамперед через посилення правового виховання студентства.

Основи дослідження суб'єктності особистості закладалися у працях Г. Аксьонова, О. Бондаренка, А. Бистрюкова, Ф. Блієва, М. Боритка, В. Давидова, Л. Кузнецова, А. Лебедева, Д. Леонтьєва та інших. На необхідності формування суб'єктних якостей людини в освітньому процесі наголошували І. Бех, Н. Гавриш, Є. Ісаєв, С. Мартиненко, Л. Мітіна, О. Пехота, О. Савченко, О. Сущенко, Н. Ткачова, М. Федоренко. Із сучасних позицій дослідженням проблеми розвитку суб'єктності студентської молоді займалися українські вчені (Н. Арістова, К. Віщукаєва, С. Савченко та інші). Аналіз їхнього наукового доробку дає змогу стверджувати, що шляхи розвитку суб'єктності студентів в освітньому процесі ЗВО є доволі різноманітними й правове виховання молоді посідає серед них чільне місце.

Питання освіти й виховання студентської молоді в умовах вищої школи розробляли С. Архангельський, Б. Бім-Бад, Б. Гершунський, В. Давидов, В. Загвязинський, М. Кларін, В. Краєвський, І. Лернер, Б. Лихачов, Н. Нікандрова, А. Петровський, П. Підкасистий, В. Сластьонін та інші). У працях сучасних учених К. Абульханової-Славської, І. Зимньої, В. Ільїна, Г. Ковальова, Г. Пономарьової, І. Якіманської наголошується, що основою оновлення системи освіти виступає особистісний підхід, у межах якого проголошено необхідність урахування індивідуальних освітніх потреб студентів, а також спрямування виховного процесу на формування суб'єктності майбутнього фахівця.

Питання правового виховання молодого покоління досліджували О. Бандурка, Л. Горбунова, О. Кануннікова, М. Ткаченко, І. Яковець, Т. Ярошевська та інші дослідники.

Вивчення результатів наукових досліджень на тлі аналізу реального досвіду виховної роботи зі студентством у закладах вищої освіти свідчить про необхідність наукового розроблення проблеми розвитку суб'єктності майбутніх фахівців як результату посилення правового виховання студентів в умовах отримання ними вищої освіти.

**Мета статті** полягає в дослідженні суті та можливостей розвитку суб'єктності студентів засобами правового виховання в освітньому процесі ЗВО.

Розпочинаючи дослідження порушеної проблеми, варто уточнити основні характеристики суб'єктності майбутніх фахівців, що забезпечить свідоме визначення можливостей сприяння розвитку цього особистісного феномена засобами правового виховання. Зв'язок між процесами формування сучасних правових норм і правосвідомості молоді та розвитком суб'єктності майбутніх фахівців полягає насамперед у їхньому загальному динамічному характері. М. Боритко наголошував, що суб'єктність є динамічною категорією, оскільки суб'єктом не можна стати, ним можна лише ставати, оскільки суб'єктність полягає в саморозвитку, самоутвердженні, які в ситуаціях виховання протікають у формі самопізнання людини, самооцінки, усвідомлення себе, своїх особливостей, можливостей, достоїнств, недоліків [2, с. 18]. Відповідно, розвиток суб'єктності завжди ґрунтується на певних наявних у суспільстві можливостях, ступені забезпечення прав і свобод у державі. Ще Д. Леонтьєв наголошував, що в основі формування суб'єктних якостей особистості лежить свобода, яка насамперед розумілася дослідником як особиста свобода людини в суспільстві – усвідомлена, опосередкована ціннісними установками особистості, керована суб'єктом активність [3, с. 51].

Спираючись на зазначене, можемо стверджувати, що суб'єктна позиція студента – це динамічна інтегративна характеристика особистості, яка виражає систему емоційно-ціннісних ставлень, визначає рефлексивно-особистісний спосіб активності студента в освітньому процесі. Суб'єктність студента виявляється в його освітній діяльності, спілкуванні, самопізнанні. Становлення суб'єктності майбутнього фахівця в освітньому процесі закладу вищої освіти можна розглянути як взаємодію двох розвинених у часі процесів: внутрішньо детермінованого – процесу особистісно-професійного розвитку, набуття компетентностей й зовнішнього щодо особистості студента – освітнього процесу ЗВО.

Наголосимо, що основна ідея становлення суб'єктності студента в освітньому процесі ЗВО полягає в тому, що цей процес загалом та різні його складники розглядаються як основні чинники навчальної активності, а сам майбутній фахівець – як носій індивідуального суб'єктивного досвіду, що зумовлює його прагнення до розвитку й самореалізації внутрішнього потенціалу: знанневого, ціннісного, творчого, комунікативного тощо.

Характерною особливістю розвитку суб'єктності студентства в закладі вищої освіти є те, що цей процес пов'язаний із безперервним виникненням і подоланням різноманітних суперечностей, які породжуються як особистісним дисонансом – розбіжністю між новими поглядами, переконаннями, що має засвоїти майбутній фахівець, й попереднім досвідом та індивідуальними якостями молодої людини, що часто визначаються наявними в суспільстві дискримінаційними стереотипами та практиками.

Оптимальний шлях конструктивного розв'язання таких суперечностей полягає в поступовому та цілеспрямованому процесі правового виховання студентства, що є рушійною силою особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця, набуття професійних компетентностей, самоосвіти в умовах гуманістичного правового суспільства.

Правове виховання студентської молоді – процес динамічної зміни правового світогляду молодої людини як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, який відбувається в умовах відкриття реальних можливостей особистості, що дає їй змогу відчувати себе суб'єктом освітньої, а в перспективі – власної професійної діяльності, що необхідно для вільного творчого розвитку її особистості на засадах поваги до прав і свобод людини в суспільстві.

Майбутнім фахівцям необхідно адаптуватися до роботи в сучасних умовах, за яких, реалізуючи державну політику, влада функціонує відповідно до інтересів громадянського суспільства, забезпечуючи права і свободи людини. Серед таких умов, за твердженням О. Коваль, демократичність державного ладу, легітимність і стійкість права; обов'язковість дії закону для всіх членів суспільства; чітке розуміння на рівні держави, громади, особистості не лише змісту прав і свобод членів суспільства, а й реальних механізмів їх впровадження в суспільну практику; неминучість покарання [4, с. 20].

Для з'ясування ступеня правового виховання студентів у ЗВО та розуміння впливу цього процесу на розвиток суб'єктності майбутніх фахівців у питаннях дотримання недискримінаційного підходу в освіті нами було проведено спеціальне опитування, яке містило такі запитання: “Чи зустрічалися Ви з дискримінацією в своєму житті?”, “Чи доводилося Вам використовувати правові норми у разі дискримінації?”, “Які правові норми для захисту людини від дискримінаційних практик у системі освіти Ви знаєте?”, “Як Ви оцінюєте власні знання з теми недискримінації в освіті?” тощо.

Опитування проводилось серед 109 студентів і студенток 2–3 курсів бакалаврату з різних факультетів Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради у 2020 р. Для уточнення рівня правових знань студентства використовували “Шкалу соціального самоконтролю” і метод педагогічних ситуацій. Шкала соціального самоконтролю допомогла визначити рівень знань студентів про різноманітні ситуації, що можуть складатися в освітньому середовищі, та ступінь розуміння правової основи вибору стратегії поведінки в кризових ситуаціях – правосуб'єктності майбутнього фахівця. Метод педагогічних ситуацій передбачав моделювання професійних ситуацій у сфері освіти й визначення шляхів, які обирали опитані для їх розв'язання. Результати наведено в таблиці 1.

**Кількісний розподіл студентів за рівнем правових знань і ступенем відчуття особистої правосуб'єктності у сфері освіти (відповідно до майбутнього фаху)**

Рівень	Вихователі ЗДО		Вчителі НУШ		Вчителі фізичної культури		Соціальні працівники/педагоги	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Високий	6	21,42	5	18,52	6	24,00	6	20,68
Середній	11	39,29	12	44,45	11	44,00	13	44,84
Низький	11	39,29	10	37,03	8	32,00	10	34,48
<b>Разом</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>27</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Відповідно до результатів опитування, переважна більшість (43,15 %) студентів мають середній рівень правових знань, певна кількість (35,70 %) – навіть перебуває на низькому рівні таких знань і лише незначна кількість респондентів (21,15 %) готова до суб'єктної діяльності у майбутній професії на засадах свідомо засвоєних правових знань. Встановлено, що більшість студентів зацікавлені в підвищенні рівня власної правової освіченості, хоча подекуди погано уявляють можливість застосування правових знань під час власної професійної реалізації в галузі освіти. Крім того, варто зазначити, що рівні правових знань студентів різного фаху не мають значущих розбіжностей, тобто представники всіх професійних груп потребують цілеспрямованої роботи з правового виховання у ЗВО.

**Висновки.** Загалом зазначимо, що відсутність у більшості студентів міцних правових знань призводить до того, що не всі з них мають правильні уявлення про антидискримінаційні процеси, які відбуваються в суспільстві, зокрема в системі освіти, не можуть засвоїти правові стратегії побудови стосунків у професійному середовищі. Це значно ускладнює їхню подальшу інтеграцію до освітнього середовища ЗЗСО, створює непорозуміння у професійних стосунках, заважає розвиватися як особистості, здатній до суб'єктної самореалізації у різних сферах життя.

Вважаємо, що перетворення освітньої діяльності майбутніх педагогів на засадах посилення правового виховання студентства як основи розвитку професійної суб'єктності майбутніх фахівців полягає у насиченні змісту освіти темами, проблемами, питаннями, здатними сприяти засвоєнню студентами таких загальноправових знань і вмінь, які віддзеркалюють сучасні теорії, концепції, закономірності, принципи побудови правового суспільства в Україні й сприяють формуванню у студентів когнітивної готовності та здатності до виконання професійно-педагогічних завдань відповідно до антидискримінаційних установок в освіті. Розроблення такого контенту, орієнтованого на студентство, є важливим напрямом перспективного дослідження порушеної проблеми.

**Використана література:**

1. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні : Закон України від 6 вересня 2012 р. № 5207-VI. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5207-17> (дата звернення: 03.08.2020).
2. Бorytko Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография. Москва; Волгоград : Перемена, 2001. 181 с.
3. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. 2-е изд. Москва : Смысл, 1997. 64 с.
4. Коваль О. Я. Співвідношення понять “легітимність” та “легальність” державної влади як визначальних категорій функціонування суспільства. *Вісник Чернівецького факультету Національного університету / Одеська юридична академія.* 2015. Вип. 3. С. 18–22.

**References:**

1. Law of Ukraine on the principles of preventing and combating discrimination in Ukraine from September 6 2012. № 5207-VI. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5207-17> [In Ukrainian].
2. Borytko, N. M. (2001). In the space of educational activity : monografiya. Moskva ; Volgograd : Peremena, 2001.
3. Leont'yev, D. A. (1997). Essay on the psychology of personality . Moskva : Smysl, 1997.
4. Koval', O. Ya. (2015). The ratio of the concepts of “legitimacy” and “legality” of state power as defining categories of society. *Bulletin of the Chernivtsi Faculty of the National University – Visnyk Chernivets'koho fakul'tetu Natsional'noho universytetu / Odes'ka yurydychna akademiya.* Vyp. 3. S. 18–22.

**Petrychenko L. O. Development of students' subjectivity as a result of legal education of future professionals in the educational process of higher educational institutions**

*The concept of the article is to consider the relationship between the processes of formation of modern legal norms and legal awareness of student youth and the development of the subjectivity of future professionals. It is established that the development of subjectivity always depends on certain existing opportunities in society, on the degree of human rights and freedoms in the state, and the formation of subjective qualities of the individual is based on freedom as a conscious, value-oriented, controlled by the subject of activity in a particular society.*

*Based on the analysis of the works of scientists, the subjective position of the student is revealed as a dynamic integrative characteristic of personality, which expresses a system of emotional and value relations, determines the reflexive-personal way of student activity in educational activities, communication, and self-knowledge. The main idea of the formation of the subjectivity of the student in the educational process of higher educational institutions is that this process as a whole and its various components are considered by the author as the main factors of educational activity, and the future specialist – as a carrier of individual subjective experience which determines his desire for development and self-realization of internal potential.*



*It is proved that legal education of student youth is a process of dynamic change of legal worldview of a young person as a subject of future professional activity, which takes place in the conditions of discovering real possibilities of personality, which allows him to feel as a subject of educational and, in the long run – own professional activity that is necessary for the free creative development of his/her personality on the basis of respect for human rights and freedoms in society.*

*To clarify the degree of legal education of students in higher educational institutions and understand the impact of this process on the development of the subjectivity of future professionals in non-discriminatory approach in education, we conducted a special survey, the results of which showed the average and low level of legal knowledge of students, occurrence of misconceptions and stereotypes about the rights and responsibilities of recipients and providers of educational services, which significantly complicates their further integration into the professional environment of basic secondary educational institutions, creates misunderstandings in professional relations, hinders the development and career building.*

**Key words:** *subjectivity, students, legal education, higher educational institution, non-discriminatory approach in education.*

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.23>

*Петровська О. В., Старенький Р. М.*

### ІНТЕГРАЦІЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ОТГ І МЕРЕЖЕВОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ

*Чільною проблемою освіти сьогодення є пошук нових шляхів отримання знань, трансформація принципів подання навчального матеріалу, оновлення методологічної бази освіти. Стрімке збільшення обсягу інформації, технологічний розвиток суспільства, неперервна потреба в оновленні структури і змісту мисленнєвих процесів людства є вирішальними факторами у вихованні людини з високим рівнем адаптації. Важко недооцінити вплив ефективної системи навчання і виховання на розвиток держави, саме тому перед усіма країнами світу стоїть проблема пошуку сучасної освітньої парадигми. У статті змістовно проаналізовано кроки української системи освіти у напрямку осучаснення навчання дітей шкільного віку та запропоновано варіант інтеграції освітнього процесу загальноосвітнього навчального закладу в соціальне, культурне й адміністративне життя громади шляхом реалізації проєктних освітніх траєкторій. Не останню роль у модернізації та формуванні ціннісного аспекту розуміння культурних глобалізаційних тенденцій відіграє побудова комунікації різних рівнів між учасниками освітнього процесу. Обґрунтовано ефективність налагодження комунікативних зв'язків між учнями різних країн незалежно від статі, віку та культурно-соціальних умов життя.*

*На підставі аналізу нормативної документації, літературних джерел і наукових статей із педагогіки, а також керуючись результатами власного управлінського й педагогічного досвіду обґрунтовано важливість створення навчальних комплексів шляхом впровадження мережевої форми навчання в умовах новостворених окремих територіальних громад для уможливлення побудови персональних освітніх траєкторій із метою забезпечення всебічного розвитку дітей шкільного віку. Результатом практичної апробації наукового припущення є значний прогрес у формуванні у школярів сучасних комунікативної, цифрової, мовної, соціальної та суспільної компетенцій.*

**Ключові слова:** *окрема територіальна громада, мережева форма навчання, навчальний комплекс, персональні освітні траєкторії, соціалізація, проєктна діяльність, персоналізація навчання.*

Перед освітніми середовищами багатьох країн на даному етапі розвитку суспільства постає проблема вироблення стратегій навчання нових поколінь. Успішність сучасної людини значною мірою визначається умінням організувати, спланувати своє життя. Адаптивність дітей до нових соціальних ролей дорослого життя суттєво залежить від продуктивності школи на етапі формування особистості, навчання визначати мету, перспективи, здатності складати план дій, уміння знайти та залучити необхідні ресурси для реалізації поставленої задачі.

**Мета статті** – забезпечити створення умов для реалізації впровадження мережевої форми навчання та реалізації персональних освітніх траєкторій учнів ЗЗСО.

**Завдання:** теоретичне обґрунтування потреби модернізації навчання під час децентралізації в умовах реформування ЗЗСО; аналіз понятійно-категоріального апарату створення навчальних комплексів; структурно-організаційний і структурно-функціональний аналіз освітніх середовищ ЗЗСО; теоретичне обґрунтування розроблення методики створення навчальних комплексів на рівнях управління адміністративними, освітніми, культурно-спортивними, соціальними процесами.

**Предмет:** мережева форма навчання, освітній процес, проєктні освітні траєкторії.

**Об'єкт:** процес організації надання освітніх послуг із використанням мережевої форми навчання для дітей шкільного віку.

**Суб'єкти:** заклади різних форм організації, категорії працівників, що здійснюють організацію, учні, вчителі різних категорій.

Одним із важливих принципів Нової української школи є дитиноцентризм й орієнтація на потреби кожного окремого учня. Безперервна трансформація суспільства, технічний і науковий прогрес створюють сво-

ерідні перешкоди для осучаснення навчальних закладів. Перебудова й оновлення змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу на засадах дитиноцентризму є однією з умов стабільного розвитку та нового якісного прориву в національній системі освіти.

Ідеї дитиноцентризму є основою багатьох педагогічних систем і наукових теорій різних часів. Фундаментальне теоретичне осмислення дитиноцентризму здійснили Г. Ващенко, Д. Дьобі, А. Дістервег, Я. Коменський, В. Кремень, Я. Корчак, А. Макаренко, К. Роджерс, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші вчені. У сучасній вітчизняній педагогіці ідеї дитиноцентризму знаходять своє відображення в працях І. Беха, О. Вишневецького, І. Зязюна, В. Лозової, М. Левківського, О. Сухомлинської та інших дослідників. Інтереси дитини стають цінностями освіти й основою організації всіх освітніх процесів; виховання та навчання дитини мають проходити без примусу й натиску (1). Водночас із тим, що ідеї дитиноцентризму не є принципово новими, сучасне покоління потребує створення системи навчально-виховних підходів і принципів, правил, які допоможуть зорієнтувати всіх учасників навчально-виховного процесу.

Для забезпечення максимального ефективного розвитку дитини Законом “Про освіту” регламентується впровадження в закладах загальної середньої освіти індивідуальних освітніх траєкторій. Індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб’єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їхньої складності, методів і засобів навчання (2).

12 березня 2003 року Постановою Кабінету Міністрів України № 306 було затверджено положення про навчально-виховний комплекс “дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад”, “загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад”, згідно з яким основними завданнями навчально-виховного комплексу є такі:

- створення умов для різнобічного розвитку дитини дошкільного віку, учня, формування гармонійної особистості, збереження та зміцнення її фізичного і психічного здоров’я;
- формування основних норм загальнолюдської моралі;
- створення умов для здобуття дітьми дошкільного віку, учнями безперервної дошкільної та загальної середньої освіти в обсязі державних стандартів дошкільної та загальної середньої освіти, розвитку їхніх творчих здібностей і нахилів (3).

В умовах сьогодення, як правило, Міністерство освіти пропонує створення опорних шкіл і навчально-виховних комплексів із метою розв’язання проблем наявності малокомплектних шкіл. Потрібно зауважити, що цей підхід лише частково розв’язує питання покращення рівня знань здобувачів освіти і практично не здійснює персоналізації навчання, оскільки не є спрямованим на диференціацію інтересів учнів. Зі свого боку Положенням про інституційну форму здобуття загальної середньої освіти затверджено мережеву форму навчання. Мережева форма здобуття освіти є способом організації навчання здобувачів освіти, завдяки якому оволодіння освітньою програмою відбувається за участю різних суб’єктів освітньої діяльності, що взаємодіють між собою на договірних засадах. Метою організації мережевої взаємодії між суб’єктами освітньої діяльності є залучення та використання додаткових ресурсів (кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних та інших), необхідних для забезпечення якості освіти, зокрема:

- забезпечення всебічного розвитку здобувачів освіти, задоволення їхніх освітніх потреб;
- створення умов для оволодіння освітньою програмою здобувачами освіти;
- забезпечення поглибленого вивчення окремих навчальних предметів, впровадження профільного навчання;
- розширення доступу здобувачів освіти і педагогічних працівників до сучасних технологій і засобів навчання;
- раціональне та ефективне використання ресурсів учасників мережевої взаємодії (4).

Учасники мережевої взаємодії мають право на самостійне визначення освітніх програм, її компонентів, ресурсів, які використовуються суб’єктами освітньої діяльності для забезпечення здобуття освіти; джерел фінансування; порядку взаємодії учасників освітнього процесу.

Ефективність мережевої співпраці було підтверджено в межах експериментального об’єднання під час здійснення позаурочної проєктної діяльності учасників навчально-виховного процесу Новопетрівської ЗОШ І-ІІ ступенів № 3 з Новопетрівським соціальним центром у справах дітей сім’ї та молоді, Благодійним фондом “Партнерство кожній дитині”, Корпусом Миру, ГО “Навчай для України”. Суть об’єднання полягала у розробленні учасниками мережевої співпраці спільних навчальних проєктів, спрямованих на розвиток компетентностей передбачених стандартом Нової української школи, базуючись на принципах персоналізації навчання з урахуванням потреб наступних поколінь у SMART-форматі. Основними вимогами для здійснення проєктної діяльності було зазначено такі: дотримання наскрізних змістових ліній навчальних програм; підвищення рівня соціалізації школярів; глобалізацію навчально-виховного процесу; гендерну рівність; запобігання булінгу; предметну інтеграцію. Результатом дворічної співпраці стало залучення більшої частини учнів середньої ланки до участі в позаурочній проєктній діяльності районного, обласного, всеукраїнського і міжнародного рівнів. Було започатковано участь у міжнародному STEM-проєкті Level Up Village, спрямованому на налагодження комунікації учнів з однолітками у Сполучених Штатах Америки.

За результатами проєкту було створено телевізійну передачу, учасниками якої стали діти, вчителі, партнерські організації, що долучилися до реалізації проєкту. Команду учениць у складі п'яти осіб, що брали участь у найбільшому міжнародному технологічному конкурсі для дівчат *Technovation challenge*, було відібрано міжнародним суддівством до участі у півфіналі, де було відзначено важливість виконаної ними роботи. Було створено молодіжний парламент і започатковано активний лідерський рух. У межах професійної орієнтації та з метою розвитку громадянської компетентності активною молоддю і вчителями було пройдено лідерське навчання, започатковано низку проєктів, спрямованих на облаштування шкільного простору, пришкольній території. Про ефективність спільної праці свідчать скейт-парк і Паркова алея на території навчального закладу. Змістовна робота в галузі сталого розвитку дала можливість учасникам освітнього процесу сприяти облаштуванню внутрішнього простору школи, заробляючи гроші на сортуванні вторинної сировини. Шкільна родина приєдналась до руху *Zero Waste School*, стала активним користувачем додатку “Кліматичні краплі”, є організатором і учасником толок Вишгородського району. Працюючи над розвитком мовної компетентності, соціальною активністю, розвиваючи громадянську компетентність, група дітей і вчителів систематично приєднується до заходів “Модель ООН” і “Громадський діалог”, спрямованих на мотивацію громадян до активної участі у розв’язанні глобальних проблем Світової спільноти.

Цю співпрацю значно ускладнювала відсутність можливості запровадити реалізацію спільних інтегрованих проєктів під час освітнього процесу, що значно збільшувало навантаження педагогів і учнів. Розв’язати це питання допомагає процес децентралізації влади, що було розпочато у квітні 2014 року з метою реформування місцевого самоврядування і територіальної реструктуризації влади в Україні (5). Процес децентралізації має завершитись протягом 2020 року остаточним затвердженням мережі окремих територіальних громад. При цьому одним із головних завдань децентралізації сектору освіти є оптимізація освітньої мережі та, як наслідок, забезпечення рівного доступу до якісної середньої освіти всім жителям України. Після закінчення реформування громади зможуть отримати більш широкі повноваження, ресурси і відповідальність, а також збільшитися перелік послуг, які громади можуть надавати на місцях.

**Висновки.** Поєднавши адміністративну свободу окремих територіальних громад із затвердженою мережевою формою співпраці освітніх закладів, ми можемо сприяти імплементації навчальних і соціальноорієнтованих установ у освітній процес, що дасть можливість зробити великий крок уперед у напрямку реорганізації освітнього процесу та виховання сучасного конкурентоспроможного покоління.

#### **Використана література:**

1. Модель навчання та виховання. URL: [https://molchanov.io.ua/s2285891/ditinocentrizm\\_yak\\_osobistisno-orintovana\\_model\\_navchannya\\_ta\\_vihovannya](https://molchanov.io.ua/s2285891/ditinocentrizm_yak_osobistisno-orintovana_model_navchannya_ta_vihovannya).
2. Закон України “Про освіту” від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/term/39658>.
3. Положення про навчально-виховний комплекс “дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад”, “загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад”, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України № 306 від 12 березня 2003 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/306-2003-%D0%BF>.
4. Положення про інституційну форму здобуття загальної середньої освіти. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 22 травня 2019 р. за № 547/33518. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0547-19>.
5. Концепція реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні. Схвалено Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 1 квітня 2014 р. № 333-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-p>.

#### **References:**

1. Model navchannia ta vyhovannia [The Model of Teaching and Education]. (n.d.). <https://molchanov.io.ua>. URL: [https://molchanov.io.ua/s2285891/ditinocentrizm\\_yak\\_osobistisno-orintovana\\_model\\_navchannya\\_ta\\_vihovannya](https://molchanov.io.ua/s2285891/ditinocentrizm_yak_osobistisno-orintovana_model_navchannya_ta_vihovannya) [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” 05.09.2017 № 2145-VIII/ Verkhovna Rada Ukrainy [The Law of Ukraine “On education” 05.09.2017 № 2145-VIII. Verkhovna Rada of Ukraine]. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua>. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/term/39658> [in Ukrainian].
3. Polozhennia pro navchalno-vykhovnyi kompleks “doshkilnyi navchalnyi zaklad – zagalnoosvitniy navchalnyi zaklad”, “zagalnoosvitniy navchalnyi zaklad – doshkilnyi navchalnyi zaklad” zatverdzhenyi postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy № 306 vid 12 bereznia 2003 roku [Regulations on foster education complex – “pre-school education institution – general education institution”, “general education institution – pre-school education institution” approved by the Decree of Cabinet of Ministers of Ukraine № 306 from March 12, 2003]. <https://zakon.rada.gov.ua>. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/306-2003-%D0%BF> [in Ukrainian].
4. Polozhennia pro instytutsiynu formu zdobuttia zahalnoi sereдниoi osvity Zareiestrovano v Ministerstvi yustytzii Ukrainy 22 travnia 2019 p. za № 547/33518 [Regulations on institutional form of general secondary education Registered in the Ministry of Justice of Ukraine on May 22, 2019, № 547/33518]. <https://zakon.rada.gov.ua>. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0547-19> [in Ukrainian].
5. Kontseptsiia reformuvannia mistsevoho samovriaduvannia ta terytorialnoi vlady v Ukraini skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 1 kvitnia 2014 roku № 333-r [The concept of reforming local self-government and territorial government of Ukraine approved by the Order № 333-r of Cabinet of Ministers of Ukraine on April 1, 2014]. <https://zakon.rada.gov.ua>. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-p> [in Ukrainian].

**Petrovska O. V., Starenkyi R. M. Integration of the capabilities of individual territorial communities and the network form of training for the implementation of project educational trajectories**

Nowadays the major problem of education is to find new ways for knowledge acquisition, transformation of teaching methods, and update of educators' methodological base. The rapid increase of the information volumes, technological development of society, constant necessity to update the structure and content of the individual thinking process are decisive factors, when it comes to the necessity to educate an individual with a high level of adaptation. It is difficult to underestimate the impact of effective education and training system on the development of the state that is why all the countries in the world face a problem to search for a modern educational paradigm. The article deals with the substantial analysis of the recent changes to the Ukrainian education system towards the modernization of children secondary education. Also the article suggests an optional way to integrate the educational process in a comprehensive educational institution into the social, cultural and administrative life of the community through the implementation of project educational trajectories. The development of different communication levels between the participants in the educational process plays a significant role in modernization and shaping the value aspect in understanding of cultural globalization trends. The article substantiates the effectiveness of communication between students of different countries, regardless of gender, age and cultural or social life conditions.

Based on the analysis of normative documentation, literary sources and scientific articles on pedagogy, and also guided by the results of personal managerial and pedagogical experience, the authors substantiate the importance of educational complexes' creation by introduction of a network form of training in the conditions of newly created separate territorial communities to enable the development of educational methods for building educational trajectories for schoolchildren. As a result of the practical testing of the scientific assumption, a considerable progress has been made in the formation of modern communicative, digital, linguistic, social and social competences among schoolchildren.

**Key words:** separate territorial community, network form of training, educational complex, personal educational trajectories, socialization, project activity, personalization of learning.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.24>

*Polishchuk H. V.*

**THE IMPACT OF EUROPEAN INTEGRATION OF UKRAINE IN EDUCATIONAL SPHERE ON PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE**

The paper deals with the definition of the notion "professional preparation of future foreign language teachers" and its constituents (linguistic, psychological-pedagogical and methodical) in the aspect of contemporary European integration of Ukraine. It has been estimated that the notion "readiness for professional activity" is included into the notion "preparation" due to the necessity to point out the result expected from the preparation of the students. Professional preparation of future teachers as a complex pedagogical system is viewed as a whole organization based on connections and interdependence of its components. It has been emphasized that the reform tendencies in professional preparation of foreign language teachers in well-known European countries have to do with the content, forms and methods of teaching; are connected with informatization and technologization of educational sphere, and are characterized by having a link between high and secondary educational establishments. The following three levels in the conflictological preparation of the teachers of foreign language are singled out: theoretical (the formation of interdisciplinary knowledge about the conflict, life values and orientations, moral norms and principles), theoretical applied (skills of using famous strategies and tactics of conflict resolution and formation of skills of handling conflicts in collaborative way), practical (the formation of individual strategy of behavior in conflict situation; the ability to predict and analyze real conflicts). Modern contexts of conflictological preparation of future foreign language teachers have been estimated and analyzed: cross-cultural, communicative and interpersonal. The author's interpretation of the notion "conflictological competence of future foreign language teachers" has been given.

**Key words:** European integration, professional preparation, readiness for professional activity, conflictological preparation, conflictological competence of future foreign language teachers.

**Introduction.** Reforms in the system of high education connected with the adoption of such important normative documents as National Strategy of Education development of Ukraine till 2021 (2013), The law of high education (2014), The law of education (2017) presuppose concrete changes in preparation of future teachers and their professional growth. The main aim of modern Ukrainian system of education is the creation of conditions of development and self-realization of a personality in high educational establishments, formation of their basic competences that will help to solve different problems in the future professional activity. Conflictological competence is the part of key competences that is why its development is the priority in the professional growth of future teachers. Thus, the purpose of the study is to systematize the current innovational strategies of education implemented into professional preparation of future foreign language teachers' conflictological competence under the influence of European integration of Ukraine.

The analysis of recent research and publications. Implementation of new system of education requires innovational changes in the process of preparation of the future teachers of foreign languages. First, it is concerned with the content and structure of preparation, implementation in practice of new innovational methods and strategies of education, modern pedagogical technologies etc. Second, European Profile for Language Teacher Education (2004) stresses the following professional competences that must be acquired by foreign language teachers: modern informational and communicative technologies; the knowledge of the main principles of the methods of foreign language teaching and the ability to adapt them to concrete circumstances and forms of education; the ability to analyze educational resource materials from the point of the aim, tasks and results of education; the ability to adapt personal educational acts to local national and cultural requirements, also methodological traditions; support of regular contacts with representatives of those countries the language is studied and organization of such contacts in educational aim [16]. Thus, foreign language teacher has to be IKT-competent, knowledgeable from the point of view of methods of teaching and able to self-growth, self-development and self-realization, and have contacts with the representatives of other countries.

Under the circumstances of Euro integration in the system of education the prestige of getting the qualification of the teacher of foreign languages is constantly increasing, as well as the necessity of the knowledge of foreign languages. As the result the attitude of youth towards learning foreign language as secondary subject changes, the necessity in high-level professionals is growing having B2, B1, C1 and C2 levels in foreign languages. It is important to underline that in 2022 in Ukraine foreign languages are planned to be fixed as obligatory subject for entering high educational establishments. The main emphasis in Ukraine is also laid on the necessity of increasing the level of teaching of foreign languages at schools due to several reasons: foreign language is an effective factor of the humanization of education as its usage is connected with the process of communication directed at handling interpersonal relationships; it is also regarded not only as means of humanization that exerts influence on the development of personality, but as a part of his professional growth; the knowledge of foreign language helps to develop mentality; foreign languages acquisition develops logical thinking of a person; foreign languages learning helps to develop cross-cultural communication of a person. It must be also underlined that due to foreign language acquisition students are able to master the art and culture of the country, the creative heritage of its writers and poets, the customs, traditions and wisdom of the nation that broadens their outlook. Future foreign language teacher is also able to enrich his knowledge through written communication: translations of scientific articles, report writing, making annotations etc.; to get important information about the development of his professional sphere abroad and compare his own achievements with the achievements of his colleagues abroad; to take part in different scientific and technological conferences to up his results to the world's standards. It is out of the question that future foreign language teacher should be capable of reading and translating special literature, investigating and systematizing materials about professional activity that helps to provide business dialogues, business correspondence etc. All above-mentioned statements stress that foreign language students gradually develop the ability to work with foreign professional information and to choose the most rational and useful methods of foreign language acquisition [4, c. 39-40]. Thus, foreign language is not only the way of global communication; it is also fresh opportunity as for the humanization of education and the way of creating interpersonal relationships between people of different nationalities.

However, on the contemporary stage of the development of education in Ukraine foreign languages are not given an adequate treatment: in the majority of cases only the English language is studied, less hours of German are suggested, and only some hours of French or Spanish. The cases of Chinese, Polish, Japanese or Hungarian at Ukrainian schools are very rare. In addition, it must be pointed out that only one foreign language has been studied in the majority of schools up to the present moment [3, c. 87].

The problem of preparation of foreign language teachers in Ukrainian high educational establishments is drawn attention to by T.Bocharnikova. The author claims that future foreign language teachers in Ukraine are prepared in three types of high educational establishments: foreign language departments of pedagogical universities; foreign language departments of classical universities; departments of pedagogical colleges. The author stresses that such spectrum of foreign language teachers' preparation is not always able to guarantee the necessary level of professional knowledge for the work at contemporary schools [1, c. 22]. In summary, at the contemporary stage of the development of Ukrainian system of high education one can witness the problem of improvement of the choice of talented young people with the aim of gaining qualification of the teacher of foreign languages and the modernization of their professional preparation in the higher educational establishments.

Theoretical background. Different aspects of the professional preparation of future teachers have been in the focus of many research studies in the field of conflictology (*N. Dem'yanenko, L. Polishchuk, O. Pechota, V. Budak, A. Stareva, I. Sadova* and others.). In the focus of our research, the following findings are relevant and important devoted to the preparation of the teachers of foreign languages are found in the works of *V. Bezlyudna, N. Brahznik, I. Bogdanova, V. Gamanyuk, R. Martunova, S. Nikolaeva, O. Petrashchuk* and others.

Now let us analyze the notion professional preparation and its constituents. There are different approaches to the notion in pedagogical research papers as is claimed by I. Sadova: when it is treated as the synonym to professional activity (N,Kostina), or the term has been included to the definition (L. Grigorenko, T. Gushchina, G. Trotsko), or the accent has been made on the essence, forms and methods of professional preparation, the result of preparation as

the enumeration of skills and knowledge that the future professional has to gain (V. Zhyravlev, S. Kiselgof, N. Kuzmina); the unity with the process of formation of professional qualities of the teacher, the investigation of the ways of the development of the pedagogical aptitudes of the teacher (F. Gonoblin, L. Kondrashova) etc. [13, c. 81].

Numerous scientific works of contemporary researchers agree that the notion of professional preparation of teachers is a system based on homogeneous whole where all elements are united by educational aim of the development of the personality and his professionally important personal qualities. The introduction of the notion “readiness for the professional activity” to the definition of the notion “readiness” is determined by the necessity to point out the result that is expected from the preparation of the students. Therefore, the professional preparation of future teachers turns out to display united internal organization based on the interdependence of its components in the pedagogical system as a whole [12, c. 117].

The following constituents in the professional preparation of the teachers of foreign language are singled out by S. Nikolaeva, O. Petrashchuk and others: theoretical linguistic and practical language preparation (the supply of knowledge of the theory and history of a foreign language; the development of intellectual potential of the students and their analytical thinking); theoretical and practical psychological pedagogical preparation (knowledge of the theory of pedagogy, theoretical background as for the organization of educational process in different types of secondary education establishments; the formation of important skills of conducting pedagogical investigation); theory and practice of methods (conducting foreign language lessons and out of class activities in foreign language, professional pedagogical improvement by self-education or at the special courses) [10, c. 9-17]. Concluding the above said professional preparation of future foreign language teachers is divided into theoretical and practical and has three main parts – linguistic, psychologo-pedagogical and methods.

Now we can generalize the following in the form of definition: *professional preparation* of future teacher of foreign language can be defined as homogeneous pedagogical system oriented on personal and professional development of the students in the process of linguistic, psychological, methodological and pedagogical preparation that helps to create readiness for their professional activity.

Professional preparation of future teachers of foreign language is not a static phenomenon; it needs constant changes and modernization taking into consideration the demands of the society, the economic situation in the country and modern reform tendencies. The main modern reform tendencies in the professional preparation of the teachers of foreign languages in European countries are summarized by O. Marheva: the orientation of the content of education on the result, the modernization of the forms of its organization, strengthening of professional scientific preparation and shift of its accents on the formation of cross-cultural, country study and integral methods competences; to provide the correspondence of forms and methods of organization of the process of education in higher educational establishments to schools; informatization and technologization of the process of education and increase the importance of self-study of the students [9, c. 9-10]. As we see the tendencies of reformation of professional preparation of the teachers of foreign language in the leading European countries are mainly connected with the changes in the content, forms and methods of education and are concerned with informatization and technologization of educational sphere and links of high and secondary education.

We absolutely agree with T.Kolodko that inevitable changes in the content of higher education are the basis for the formation of the new generation teacher presupposing fundamentalization, humanitarization and differentiation, and also the development and realization of innovative technologies. The author underlines that the most important thing is to make an accent on the necessity of changes in the character of future preparation of the teachers of foreign language, in its general pedagogical and foreign language preparation as its aim is to develop students’ professional thinking, formation of professional skills and ability to work at school [7, c. 195-197].

Within the scope of pedagogy, there is a lack of scientific investigations of definite aspects of professional preparation of future teachers of foreign languages as pointed out by Mayer, especially in the context of defining its peculiarities as for conflict competence [8, c. 19]. The overview of existing approaches to the study of conflicts showed that the process of complex research of conflict preparation of future teachers has not been finished yet. Further investigation should take into consideration the following topics: the formation of the system of conflict competence knowledge and skills, the theory and practice of conflict resolution strategies, the formation of personal pedagogical position, and analysis of modern strategies of successful conflict management.

In the light of the said above conflictological preparation in the system of higher education has to be conducted on three levels: *theoretical, theoretical applied, practical*. *Theoretical* level includes theoretical akmeological knowledge which is considered to be theoretical mode of conflict management. General theoretical knowledge is studied at this level as well as life values, moral norms and principles that are important for students in their professional activity. *Theoretical applied* level can be characterized as the system of theoretical applied akmeological knowledge, defining practical orientation and motivation of the future professional activity in conflict management. Students are able to reach this level due to lecture attendance, business games, trainings, group discussions of conflict situations. *Practical* level of conflictological preparation helps students to acquire practical akmeological knowledge which appears and functions in the real process of professional activity. This level presupposes the formation of personal experience in conflict management, style of communication in conflict situations, formation of personal strategy of behavior in conflict situation and the ability to foresee and analyze real conflicts while solving practi-

cal tasks [14, c. 15-16]. The author characterized the levels of conflictological preparation of managers but in our opinion, these levels can adequately be applied to conflictological preparation of future teachers of foreign language taking into consideration the peculiarities of their qualification.

After having analyzed different types of conflicts, O.Shcherbakova differentiates specific contexts of their flow: cross-cultural, interpersonal, space temporal, gender, communicative and age that is important to take into consideration in preparation of future teachers [15, c. 51]. We are of the same point of view that above-mentioned aspects are specific for conflictological preparation in general and for future teachers in particular. We consider that the main contexts of conflictological preparation of future teachers of foreign language are cross-cultural, communicative and interpersonal.

Following O. Demyanenko [5, c.170-171], cross-cultural context of conflictological preparation of future teachers of the foreign languages lies in the knowledge of the students as for the following: cultural discrepancies between people of different nations, the ability to express one's thoughts and feeling as for these discrepancies; the ability to find common ground with representatives of different cultures, outlooks, religions; the choice of relevant modes of behavior in certain situations; skills of evaluating personal experience in conflict situations and its usage in future professional activity.

Now communicative context of conflictological preparation of future teachers of foreign languages must be dwelt upon. Contemporary communication is viewed as social process of exchanging different information that is transmitted with the help of language resources having an aim of achieving understanding between the partners/speakers according to definite rules and norms of communication.

In the process of professional preparation of future teachers of foreign languages special attention is given to foreign language acquisition, which includes not only the volume, structure and content of educational material, but also communication ability in the foreign language taking into consideration the emotional state of the students, their personal peculiarities, and their attitude to the subject etc. Foreign language communication of future teachers takes place at practical classes and seminars in the higher educational establishments. Foreign language preparation of future teachers is not only teaching students of stereotyped language clichés, it should stimulate further improvement of interpersonal communication and modern language tactics helping to form personal strategies of behavior in the process of communication.

There are the following definitions of speech strategy and communicative strategy in present day scientific literature: as total of planned before theoretical steps, which are realized in communicative act and directed to achieve communicative aims [6, c. 18]; the term speech tactics is viewed as total of practical steps in real process of communication [6, c. 19].

Foreign language acquisition in the process of foreign language preparation of future teachers gives the basis for their competence. «The European Indicator of Language Competence» examines foreign language competence as integration of three main subtypes: linguistic competence (a system of knowledge of the language used in communication); social competence (having sociocultural, sociolinguistic and professional components that help to realize the main aim of modern education when foreign language is understood as means of sociocultural development of personality); communicative competence (knowledge of general grammar rules giving the ability to use the language in the process of communication) [17].

O. Nikolaeva stresses important components of foreign language preparation of future teachers: formation of speech competence including reading, writing, speaking, audition and translation; language competence including the knowledge of language material; linguosociocultural competence including sociolinguistic, sociocultural and social competence [11, c. 12]. Thus, native and foreign scientists agree that the structure of foreign language competence includes linguistic, social and communicative components.

Interpersonal context of conflictological preparation of future teacher of foreign languages is closely connected with the above-mentioned contexts. But it should be noted that all these cannot be limited by competence approach as it presupposes the development of conflictological culture of a person oriented on constant self-development and improvement of the cultural sphere of a person. We fully agree with T. Branitska that the content of conflictological preparation is a part of professional education aiming to develop conflictological culture based on knowledge integration of theory and practice [2, c. 21]. Cultural aspect of professional preparation of future teachers of foreign languages is extremely important as these teachers have to acquire cultural inheritance of different countries of the world, to realize and acquire all human values that open the way to understanding and tolerant attitude to other nationalities.

**Conclusions and perspectives.** Fruitful analyses of contemporary scientific literature on the problem of our investigation gives the opportunity to generalize on the following peculiarities of conflictological preparation of future teachers of foreign languages under the influence of European integration of Ukraine:

1. Conflictological preparation of future teachers has theoretical (formation of interdisciplinary knowledge about conflicts, life values, moral norms and principles), theoretical applied (the usage of conflict resolution strategies and tactics) and practical (formation of individual strategy of behavior in conflict).

2. The main contexts of conflictological preparation of future teachers are cross-cultural, communicative and interpersonal.

Examination of the huge material on peculiarities of professional preparation of future teachers of foreign languages in the aspect of the formation of their conflictological competence gives the opportunity to summarize the most important features of this phenomenon. So in our research paper we consider conflictological competence of future teachers of foreign languages to be an integral personal formation based on the system of scientific knowledge about the conflict, skills and practical experience of conflict resolution that are developed in cross-cultural, communicative and interpersonal contexts of conflictological preparation in higher educational establishments.

#### **Bibliography:**

1. Бочарникова Т. Ф. Особливості професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 36. С. 21-25.
2. Браніцька Т. Р. Спецкурс «Основи конфліктологічної культури» та його роль у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій сфери. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2017. № 1(9). С. 20-23.
3. Гаманюк В. А. Підготовка вчителів іноземних мов на тлі тенденцій до багатомовної освіти. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Сер.: Педагогіка, психологія, філософія. 2014. Вип. 199(1). С. 86-91. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnu\\_ped\\_2014\\_199%281%29\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnu_ped_2014_199%281%29_14).
4. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці: монографія. Харків: Видавець Іванченко І. С., 2014. 213 с.
5. Дем'яненко О. Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6 (Ч. 1). С. 167-172.
6. Клюев Е. В. Речевая коммуникация: учеб. пособие для университетов и вузов. Москва: ПРИОР, 2002. 210 с.
7. Колодько Т. Педагогічний аспект фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті європейського освітнього простору. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 1 (8). С. 190-199.
8. Майер Н. В. Вимоги до сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу. *Іноземні мови*. 2013. № 3. С. 19-24.
9. Мархева О. Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземних мов в умовах Болонського процесу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний авіаційний ун-т. Київ, 2015. 22 с.
10. Ніколаєва С. Ю. Петрашук О. П., Бражник Н. О. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. Київ: Ленвіт, 1996. 89 с.
11. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 11-17.
12. Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. Вип. 48. С. 112-119.
13. Садова І. Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічній теорії. *Молодь і ринок*. 2012. № 1 (84). С. 80-84.
14. Серебровская Н. Е. Конфликтологическая подготовка будущих специалистов по управлению: актуальные проблемы и задачи. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2010. № 2(41). С. 15-22
15. Щербак О. И. Конфликтологическая подготовка специалиста: контекстный подход. *Психологическая наука и образование*. 2009. № 1. С. 48-54.
16. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference: A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture / Written by Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza and William McEvoy. University of Southampton, 2004. 124 p. URL: [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf).
17. The European Indicator of Language Competence. Report from the Educational Council to the European Council. Barcelona, March 2002. URL: <http://www.edu.languagelearning.com.ua>.

#### **References:**

1. Bocharnykova T.F. Osoblyvosti profesiyno-pedahohichnoyi spryamovanosti maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity*. 2012. # 36. S. 21-25.
2. Branits'ka T. R. Spetskurs «Osnovy konfliktolohichnoyi kul'tury» ta yoho rol' u formuvanni konfliktolohichnoyi kul'tury maybutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesiy sfery. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2017. # 1(9). S. 20-23.
3. Hamanyuk V. A. Pidhotovka vchyteliv inozemnykh mov na tli tendentsiy do bahatomovnoyi osvity. *Naukovyy visnyk Natsional'noho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrainy*. Ser.: Pedahohika, psykholohiya, filosofiya. 2014. Vyp. 199 (1). S. 86-91. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnu\\_ped\\_2014\\_199%281%29\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnu_ped_2014_199%281%29_14).
4. Demchenko D. I. Formuvannya profesiynoyi inshomovnoyi kompetentnosti maybutnikh yurystiv zasobamy inozemnoyi movy u fakhoviy pidhotovtsi: monohrafiya. *Kharkiv: Vydavets' Ivanchenko I. S.*, 2014. 213 s.
5. Dem"yanenko O. Formuvannya kroskul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv inozemnoyi movy. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya*. 2012. # 6 (Ch. 1). S. 167-172.
6. Klyuev E. V. Rechevaya kommunikatsiya: ucheb. posobyе dlya unyversytetov y vuzov. Moskva: PRYOR, 2002. 210 s.
7. Kolod'ko T. Pedahohichnyy aspekt fakhovoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov u konteksti yevropeys'koho osvith'noho prostoru. *Osvita doroslykh: teoriya, dosvid, perspektyvy*. 2014. Vyp. 1 (8). S. 190-199.
8. Mayyer N. V. Vymohy do suchasnoho vykladacha inozemnykh mov vyshchoho navchal'noho zakladu. *Inozemni movy*. 2013. # 3. S. 19-24.
9. Markheva O. Ye. Standartyzatsiya profesiynoyi pidhotovky vchyteliv inozemnykh mov v umovakh Bolons'koho protsesu: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Natsional'nyy aviatsiyuy un-t. Kyiv, 2015. 22 s.
10. Nikolayeva S. Yu. Petraschuk O. P., Brazhnyk N. O. Stupeneva systema osvity v Ukraini ta systema navchannya inozemnykh mov. *Kyiv: Lenvit*, 1996. 89 s.
11. Nikolayeva S. Yu. Tsili navchannya inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu. *Inozemni movy*. 2010. # 2. S. 11-17.
12. Polishchuk L. P. Osoblyvosti profesiynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv u pedahohichnykh zakladakh Ukrainy. *Visnyk Zhytomyr's'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. 2009. Vyp. 48. S. 112-119.
13. Sadova I. Problemy udoskonallyennya profesiynoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya u pedahohichniy teorii. *Molod' i rynek*. 2012. #1 (84). S. 80-84.



14. Serebrovskaya N. E. Konfliktologicheskaya podgotovka budushchikh spetsyalystov po upravleniyu: aktual'ne problemy u zadachy. Psikhopedahohyka v pravookhranytel'nykh orhanakh. 2010. # 2(41). S. 15-22.
15. Shcherbakova O. Y. Konfliktologicheskaya podgotovka spetsyalysta: kontekstnyy pokhod. Psikhologicheskaya nauka y obratovanye. 2009. # 1. S. 48-54.
16. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference: A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture / Written by Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza and William McEvoy. University of Southampton, 2004. 124 r. URL: [http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf).
17. The European Indicator of Language Competence. Report from the Educational Council to the European Council. Barcelona, March 2002. URL: <http://www.edu.languagelearning.com.ua>.

**Поліщук Г. В. Вплив Євроінтеграційного руху України у сфері вищої освіти на професійну підготовку майбутніх учителів іноземної мови в аспекті формування конфліктологічної компетентності.**

У статті автором визначено сутність поняття «професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов» та її складових (лінгвістичної, психолого-педагогічної та методичної) в аспекті сучасного Євроінтеграційного руху України. Доведено, що внесення поняття «готовність до професійної діяльності» до визначення поняття «підготовка» детерміновано необхідністю вказати на результат, який очікується внаслідок підготовки студентів. Як складна педагогічна система, професійна підготовка майбутніх вчителів виявляє єдину внутрішню організацію на основі зв'язків і залежностей між її компонентами. З'ясовано, що тенденції реформування професійної підготовки вчителів іноземних мов у провідних європейських державах стосуються змін у змісті, формах і методах навчання; пов'язані з інформатизацією та технологізацією освітньої галузі, зв'язком закладів вищої освіти і школи. Розглянуто конфліктологічну підготовку в системі вищої освіти на трьох рівнях: теоретичному (формування міждисциплінарних знань про конфлікт, світоглядних орієнтацій, життєвих цінностей, моральних норм і принципів); теоретико-прикладному (управління у застосуванні відомих стратегій і тактик розв'язання конфліктів, формування навичок щодо попередження деструктивного розвитку конфлікту); практичному (формування індивідуальної стратегії поведінки в конфлікті, спроможність прогнозувати й аналізувати реальні конфлікти). Визначено та охарактеризовано сучасні контексти конфліктологічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов (кроскультурний, комунікативний і внутрішньоособистісний). Подано авторське тлумачення поняття «конфліктологічна компетентність майбутніх учителів іноземних мов».

**Ключові слова:** Євроінтеграція, професійна підготовка, готовність до професійної діяльності, конфліктологічна підготовка, конфліктологічна компетентність майбутніх учителів іноземних мов.

УДК 372.879.6

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.25>

Полулященко Т. Л.

## ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті розглядаються актуальні питання формування у здобувачів освіти активного інтересу до систематичних занять фізичними вправами, до оволодіння вміннями та навиками використання вправ у повсякденному житті за цілеспрямованою співпраці методичної та наукової груп загальноосвітнього навчального закладу з навчально-науковим інститутом фізичного виховання і спорту. Розглянуто педагогічні особливості методичного забезпечення процесу фізичного виховання у навчальних закладах освіти м. Кременна. Розкрито сутність використання педагогічних методів із метою активізації інтересу здобувачів освіти до регулярних самостійних занять фізичними вправами. Важливим, на думку фахівців, є використання викладачами, тренерами стимулів, таких як похвала, подяка, особистий приклад тощо. З'ясовано роль методистів, викладачів і всіх учасників виховного процесу у сприянні розвитку активного інтересу до занять фізичними вправами. Основною метою статті є дослідити педагогічні особливості забезпечення фізичного виховання в навчальних закладах в умовах реформування всієї освіти. Охарактеризовано матеріально-технічну, спортивну базу м. Кременна та навчальних освітніх закладів базової та вищої школи. За допомогою використання таких методів дослідження, як аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, педагогічного спостереження, усного опитування, порівняння та абстрагування даних, було досягнуто мети дослідження. Проведене дослідження дало змогу припустити, що важливим правилом у роботі з молоддю є те, що за будь-якого поєднання методів найбільш раціональним буде така їхня послідовність: роз'яснення, доведення, показ, практичне виконання вправи (тренування) з обов'язковим інструктажем (об'єм і величина навантаження). Така послідовність дасть змогу планомерно, залежно від індивідуальних особливостей фізичного розвитку кожного учня, студента, спортсмена формувати в нього позитивні навички до постійного самовдосконалення засобами фізичної культури і спорту. Під час проведення експерименту активний інтерес і позитивну привычку до системних занять фізичними вправами сформували 45 % студентів та 38 % учнів загальної школи освіти.

**Ключові слова:** фізична активність, спорт, методика, саморозвиток, молодь, виховання, навчання.

Проведення реформ у закладах освіти України вимагає, щоб у вихованні здорової, всебічно та гармонійно розвиненої молоді, яка буде повноправним членом суспільства та достойною зміною, важливе місце відводилось фізичній культурі і спорту.

Під час проведення міжнародних конференцій викладачі загальних освітніх навчальних закладів, закладів професійної та вищої освіти не раз зверталися до розгляду та обговорень проблемних питань щодо особистої внутрішньої перебудови вчителя фізичної культури в навчальних закладах до сучасних вимог. Думки були різні, виникали суперечки щодо того, яким шляхом треба йти і з чого розпочати. Тому основною **метою** статті є дослідити педагогічні особливості забезпечення фізичного виховання з навчальних закладів в умовах реформування всієї освіти.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, педагогічне спостереження й усне опитування, метод порівняння та абстрагування.

Досвід роботи показав, що одним із показників якості освіти є наявність у навчальних закладах методичних, наукових кабінетів, а також працівники, які відстежують усі нововведення та сприяють їх впровадженню в навчальний процес. Навчально-науковий інститут фізичного виховання і спорту (далі – НН ІФВіС) уклав договір про наукову співпрацю з Кременською ЗОШ I–III ступенів № 4 Кременської районної ради Луганської області. Сумісна співпраця методичного кабінету навчального закладу та наукова підтримка інституту дали змогу озброїти учнів новими знаннями, а в пріоритеті став напрям дослідження з методики організації самостійних занять із фізичного виховання. Це складна та кропітка робота. Проблема забезпечення матеріальної бази для занять фізичними вправами стала більш легкою, адже Кременський район має потужну спортивну структуру. У місті розташований обласний фізкультурно-спортивний центр підготовки олімпійського резерву Луганської області. В доступі всіх жителів міста, району, області є легкоатлетичний стадіон зі спортивними секторами для стрибків, метання, штовхання ядра, наявні волейбольні, баскетбольні майданчики, майданчик для мініфутболу, тренажерні зали, спеціалізований зал для важкої атлетики, басейн, спортивний зал, центр фізичного відновлення; поруч розташована лісова зона, яка дає змогу проводити тренування на витривалість, а також кінний театр, що, окрім залучення молоді до спортивних занять, додатково надає послуги з туризму та іпотерапії.

Заклади освіти в м. Кременна розташовані поруч зі спортивною базою, тому сучасне поєднання науки з теорією, методикою навчально-виховного процесу і практичною роботою в умовах матеріально-технічного забезпечення сприяє успішному викладанню дисципліни “фізичне виховання”. Таке вдале поєднання навчальних закладів і наявності матеріально-технічної бази дало змогу здобувачам освіти поступово й цілеспрямовано на кожному занятті з досвідченим викладачем, тренером сприймати заняття більш відповідально. Поволі учні, студенти переймають позитивний досвід, вивчають традиції навчального закладу, міста, формують свій активний інтерес і позитивні звички. Вся спортивно-фізкультурна діяльність учнів, студентів відбувається за підтримки методичної ради, до складу якої входять науковці НН ІФВіС, викладачі фізичного виховання, тренери з різних видів спорту, а також самі учні та студенти.

Методична рада розглядає питання активного залучення учнівської молоді до занять фізичною культурою і спортом, а також питання професійно-прикладної фізичної підготовки, виховання і зайнятості молоді у вільний час. Думку та рішення членів методичної ради поважають усі викладачі, батьки, учнівський, студентський профсоюз організації.

Усі члени методичної ради особливої уваги надають розвитку в учнів активного інтересу до систематичних занять фізичними вправами, до оволодіння вміннями та навичками використання вправ у повсякденному житті. Для активізації такого інтересу використовують такі методи [2, с. 443]:

– Бесіда за круглим столом (під час занять фізичного виховання, спортивних свят, вечорів-зустрічей із легендами спорту, видатними спортсменами-односельчанами).

– Проведення майстер-класів (відвідування відкритих тренувальних занять із різних видів спорту, участь у пробному тренуванні).

– Проведення спортивних змагань із різних видів спорту (організація спартакіади в навчальному закладі, участь у міських змаганнях, матчеві зустрічі студентів з учнями-випускниками).

– Розповідь (бесіда-настанова викладача, тренера про використання фізичних вправ у повсякденному житті для збереження здоров'я, організації активного рухового відпочинку, повідомлення про цікаві спортивні змагання, про життя видатних спортсменів, перегляд фільмів, записів спортивних змагань і т. п.).

– Аналіз результатів спостереження за залученням здобувачів освіти до активних занять спортом свідчить про те, що насамперед їх ваблять не просто легкоатлетичний стадіон, а сучасний стадіон, сучасні спортивні ігрові зали, сучасні тренажерні зали із сучасним різноманітним обладнанням, можливість спілкування з новими товаришами. Саме вищевказане народжує так званий первинний пасивний інтерес глядача.

Через певний час з'являється інтерес до конкретної рухової діяльності. На цей час молоді вже подобається не тільки те, як пояснює тренер, але і як він показує вправи, розповідає та наводить життєві приклади видатних спортсменів рідного краю, начального закладу. Потім в учнів з'являється бажання провести розминку самостійно, навчитися якихось вправ. Важливим на цьому етапі є використання викладачем, тренером похвали за присутності всієї групи, батьками. Такі стимули сприяють більшому зацікавленню інтересу в молоді, вони більш активно шукають причину невиконання вправи або комбінації вправ на належному рівні, тому звертаються по допомогу до літературних джерел, спортивних довідників, ознайомлюються з методикою організації самостійних тренувальних занять із різних видів спорту, звертаються за порадою до тренера [3, с. 87].

На цьому етапі учнівська молодь не тільки пізнає важливість оволодіння методами і прийомами самостійного виконання фізичних вправ, фізичного самовиховання (самопереконання, самонаказу і т. п.), але й порівнює їх між собою, шукає оптимальний варіант їх використання в різних ситуаціях, які виникають під час спортивної боротьби в колективі, в сім'ї під час організації активного відпочинку. Використання такої орієнтованої схеми розвитку активного інтересу впливає на формування й закріплення в учнівської молоді звички до систематичних занять фізичною культурою і спортом [7, с. 10].

Уже кілька років спільної співпраці загальноосвітнього закладу та НН ІФВіС за такою схемою залучаємо здобувачів освіти до занять фізичними вправами. Така методика організації навчально-виховного процесу дала змогу залучити учнів загальних освітніх закладів до активних занять фізичною культурою і спортом, а студенти інституту поєднали навчання з трудовою діяльністю як тренера з позакласної роботи з таких видів спорту, як чарлідінг, гімнастика, волейбол, баскетбол, легка атлетика, футбол.

У життєдіяльності навчального закладу важлива виховна робота лягає на плечі тренеру-організатору в позааудиторній роботі. Він особливо відчуває настрій учнів, студентів після занять, вивчає психологію взаємного спілкування молоді в період самостійних занять фізичними вправами, поведінку під час тренування, в гуртожитку тощо. В. Газаєв уважає, що тренер-наставник має дивитися на тренування очима спортсмена. Тоді навчально-виховний процес буде більш зрілим і кількість нервових зривів, стресів у спортсмена і тренера значно зменшиться. Така педагогічна організація самостійних занять, тренувального процесу чітко визначає методи і прийоми, сприяє розвитку та закріпленню в учнівської молоді активного інтересу, позитивних звичок до системних занять фізичними вправами. Цьому також сприяють практичні методи (змагальні, демонстрація, перевірка знань і умінь та інші), словесні (бесіда, розповідь, інструктаж, пояснення, диспут та інші), методи корегування і стимулювання самостійного виконання фізичних вправ, спортивних ігор (заохочення, осуд) [2, с. 442].

Проведене дослідження дало змогу припустити, що важливим правилом у роботі з молоддю є те, що за будь-якого поєднання методів найбільш раціональним буде така їхня послідовність: роз'яснення, доведення, показ, практичне виконання вправи (тренування) з обов'язковим інструктажем (об'єм і величина навантаження). Така послідовність дасть змогу планомірно, залежно від індивідуальних особливостей фізичного розвитку кожного учня, студента, спортсмена формувати в нього позитивні навички до постійного самовдосконалення засобами фізичної культури і спорту.

Під час проведення експерименту активний інтерес і позитивну звичку до системних занять фізичними вправами сформували 45% студентів і 38% учнів загального закладу освіти. Варто зауважити, що в методичному кабінеті треба мати банк даних про стан здоров'я кожного учня, технологічні карти з фізичного виховання на кожне заняття за видами спорту, короткий конспект кожного уроку, методичні рекомендації із самостійного заняття за видами спорту, домашнє завдання професійної спрямованості, в основі якого лежать спортивні нормативи рухової активності.

Методичне забезпечення фізичного виховання в навчальних закладах буде всебічним, якщо воно підкріпиться знаннями з техніки безпеки занять за видами спорту, за загальною фізичною та професійно-прикладною фізичною підготовкою, з лікувальної фізичної культури, точкового масажу, основ первинної долікарської допомоги. Самостійно оволодіти методикою фізичного виховання допоможуть створені особисті сайти викладача, де можна ознайомитися з різними масовими видами спорту й особливостями їх тренування [4, с. 66; 5, с. 126].

Однак нині у процесі виховання є і недоліки: викладачі фізичного виховання вищих навчальних закладів, на відміну від загальноосвітніх закладів, не мають досить часу, оскільки завантажені другорядною роботою (куратори груп, чергування, проведення суспільної роботи, яка не має стосунку до фізичного виховання), і до того ж позанавчальна робота не оплачується.

**Висновки.** Кожен, хто причетний до виховання молодого покоління засобами фізичної культури і спорту, має знати, що процес розвитку й закріплення в учнівської молоді активного інтересу до самостійних занять складний, багатоетапний. Кожен етап складається з цілої низки спеціально організованих дій, підкріплених правильною методикою. Такий науково обґрунтований педагогічний процес вимагає більш детального дослідження. Всім учасникам виховного процесу необхідно постійно турбуватися про те, щоб цей процес був більш педагогічно керованим. У цьому і є сама суть і педагогічні особливості методичного забезпечення фізичного виховання в навчальних закладах освіти в умовах реформування.

#### **Використана література:**

1. Бальсевич В. К. Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания (методологический аспект). *Теория и практика физической культуры*. Москва, 1999. № 4. С. 21–23, 39–40.
2. Газаєв В. Н., Нестеров О. С., Верховська М. В. Фактори впливу на мотивацію до фізичної активності студентів ТДАТУ імені Дмитра Моторного. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти* : зб. наук.-метод. пр. Мелітополь, 2020. Вип. 23. С. 440–444.
3. Киселевська С. М., Войтенко О. А. Основи формування знань щодо фізичного здоров'я в системі фізичного виховання студентської молоді. *Актуальні проблеми фізичного виховання та спорту в сучасних умовах*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дніпро : Вид-во "Нова Ідеологія", 2017. 206 с. С. 86–92.

4. Коломийцева О. Э. Особенности прикладной физической подготовленности студентов 1 курса юридического вуза. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Харків, 2015. № 1. С. 65–69. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/snsv\\_2015\\_1\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/snsv_2015_1_14) (дата звернення: 15.07.2020).
5. Миргород Д. О., Коломийцев О. Е. Стан та перспективи удосконалення системи фізичного виховання правознавців. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Харків, 2015. № 2. С. 124–127.
6. Мунтян В. С. Питання ставлення студентів до здорового способу життя і фізичного виховання та визначення пріоритетів фізичних якостей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2015. Вип. 129. Т. 3. С. 230–233.
7. Саричев В. І., Саричева Т. П. Проблеми методики підготовки студентів ВНЗ до складання державних нормативів із фізичної підготовленості. *Актуальні проблеми фізичного виховання та спорту в сучасних умовах* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дніпро : Вид-во “Нова Ідеологія”, 2017. С. 6–13.

#### References:

1. Balsevich V. K. (1999) Perspektivy razvitiya obschey teorii i tehnologiy sportivnoy podgotovki i fizicheskogo vospitaniya (Teoriya i praktika fizicheskoy kulturyi) [Prospects for the development of the general theory and technologies of sports training and physical education. (Theory and practice of physical culture)]. Moskva, 4. S. 21–23, 39–40 [in Russian].
2. Hazaiev V. N., Nesterov O. S., Verkhovska M. V. (2020) Faktory vplyvu na motyvatsiiu do fizychnoi aktyvnosti studentiv TDATU imeni Dmytra Motornoho. [Factors influencing the motivation for physical activity of students of TSATU Dmitry Motorny]. Melitopol. 23.S. 440–444. [in Ukrainian].
3. Kyselevska S. M., Voitenko O. A. (2017) Osnovy formuvannya znan shchodo fizychnoho zdorovia v systemi fizychnoho vykhovannya studentstoi molodi. [Formation of knowledge about physical health in the system of physical culture of student youth]. Dnipro : “Nova Ideolohiia”. 206 s. [in Ukrainian].
4. Kolomiitseva O. E. (2015) Osobennosti prikladnoy fizicheskoy podgotovlennosti studentov 1 kursa yuridicheskogo vuza. Kharkiv [Features of applied physical fitness of 1st year students of law school]. № 1. S. 65–69. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/snsv\\_2015\\_1\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/snsv_2015_1_14) (data zvernennia:15.07.2020).
5. Myrhorod D. O., Kolomiitsev O.E. (2015) Stan ta perspektyvy udoskonalennia systemy fizychnoho vykhovannya pravoznavtsiv [Status and prospects of improving the system of physical education of lawyers]. Kharkiv. № 2. S. 124–127 [in Ukrainian].
6. Muntian V. S. (2015) Pytannia stavlennia studentiv do zdorovoho sposobu zhyttia i fizychnoho vykhovannya ta vyznachennia priorytetiv fizychnykh yakoste. [Issues of students’ attitude to a healthy lifestyle and physical education and prioritization of physical qualities]. Chernihiv. Vyp. 129. S. 3. S. 230–233 [in Ukrainian].
7. Sarychev V. I., Sarycheva T. P. (2017) Problemy metodyky pidhotovky studentiv VNZ do skladannia derzhavnykh normatyviv z fizychnoi pidhotovlenosti. [Problems of methods of preparation of university students for passing state tests on physical fitness]. Dnipro : Vyd-vo “Nova Ideolohiia”. S. 6–13 [in Ukrainian].

#### ***Polulyaschenko T. L. Pedagogical features of methodological support of physical education in educational establishments of education***

*In the article are considered the actual questions of forming the active interest in students for systematic engaging of physical exercises, to the capture abilities and skills of the use of exercises in everyday life at the purposeful collaboration of methodical and scientific groups of General educational establishment with the educational and scientific Institute of physical education and sports. The pedagogical features of methodological support the process of physical education in educational establishments of education of city Kreminna was considered. The essence of the use of pedagogical methods with the purpose of activating the interest in students for regular independent engaging in physical exercises was revealed. According to experts, it is important for teachers and coaches to use incentives such as praise, gratitude, personal example, and so on. The role of methodists, teachers and all participants of educator process was found out in assistance to development of active interest in engaging in physical exercises. A primary purpose of the article is to investigate the pedagogical features of providing of physical education from educational establishments in the conditions of reformation of all education. The article describes the material and technical, sports base of the city Kremennaya and educational institutions of basic and higher school. Using such research methods as analysis and generalization of scientific and methodological literature, pedagogical observation, oral questioning, comparison and abstraction of data, the research goals were achieved. The study suggests that an important rule in working with young people is that in any combination of methods, the most rational sequence will be the following: explanation, proof, demonstration, practical implementation of the exercise (training) with mandatory instruction (the volume and size of the load). This sequence will allow you to systematically, depending on the individual characteristics of the physical development of each pupil, student, athlete to form positive skills of continuous self-improvement by means of physical culture and sports. During the experiment, 45 % of students and 38 % of pupils of the General educational establishment formed an active interest and positive attachment to systematic physical exercises.*

**Key words:** *physical activity, sports, methods, self-development, adolescents, education, training.*

УДК 37.017.4

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.26>

Полулященко Ю. М.

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

*Висвітлені актуальні питання концептуальних основ виховання патріотичних цінностей в учнівській молоді в сучасних умовах, затонувши розгляд ідеї патріотизму з філософського погляду, а саме як духовної категорії. Зроблено аналіз наукових досліджень, які були присвячені різним проблемним питанням з патріотичного виховання молодого покоління за останні роки. У межах дослідження визначено напрями наукового пошуку, зокрема аналізу філософської категорії “цінності” в ракурсі виховання патріотизму дітей та учнівської молоді. Виявлено, що вітчизняними вченими “патріотизм” розглядається переважно як духовно категорія, як такий, що покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу. З цією метою було вивчено низку наукових досліджень з освітлення різних проблем виховання патріотизму за останні роки. Освітлено проблему духовності як один із дієвих механізмів виховання патріотизму. Наведено приклади використання різних форм, методів виховання патріотизму в закладах освіти. Основною метою статті є дослідити концептуальні основи виховання патріотичних цінностей в учнівській молоді та виявити основні нагальні проблем щодо забезпечення процесу їх формування в сучасних умовах. Розглянуто нормативно-правові документи які забезпечують процес виховання патріотизму у закладах освіти. Встановлено та висвітлено причин недостатньої сформованості патріотизму сучасного молодого покоління. З'ясовано, що серед нагальних проблем щодо забезпечення процесу формування патріотичних цінностей учнівської молоді є потреба кадрового забезпечення процесу національно-патріотичного виховання учнівської молоді; підвищенні кваліфікації фахівців, які працюють у цій сфері освіти, в контексті підвищення рівня їх професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді; розробленні відповідних навчальних програм в контексті забезпечення ефективного впровадження змісту національно-патріотичного виховання учнівської молоді; врахуванні нових суспільно-політичних реалій в Україні починаючи з Революції гідності. Встановлено, що становлення та формування патріотизму української молоді відбувалось в п'ять основних етапів.*

**Ключові слова:** виховання патріотизму, духовність, патріотичні цінності, молодь, національн систем освіти.

Сьогодення вимагає від українця трансформації національної громадської свідомості, яка має дати потужній поштовх формуванню патріотизму. Зі свого боку це сприятиме функціонуванню та розвитку суспільства на засадах свободи, гуманізму, верховенства закону та соціальної справедливості і добробуту людини. Любов до Батьківщини і до себе, проростає з суспільства, яке є єдиним дієвим механізмом розбудови народної демократії, правової України. Л. Кулішенко вважає без рідної мови, народної філософії, світогляду не може повноцінно існувати ні в культурі взагалі, ні у вихованні зокрема [5, с. 11].

На думку Т. Окушко, нині виховання почуття патріотизму у зростаючого покоління повинно мати активну громадянську позицію і є нагальною проблемою загальнодержавного масштабу [9, с. 68–70]. На цьому ж наголошує Н. Михальченко, на переконання якого, успішне становлення Української держави неможливе без відродження та розвитку національної системи освіти і виховання, без формування у підростаючого покоління високого рівня духовності та патріотизму [6, с. 10].

Сила нації виявляється не тільки в сумі знань, а й у духовності, яка обумовлює збереження, використання і трансляцію національної своєрідності та унікальності, і тільки на такій основі повинна відбутися інтеграція нації у світове співтовариство [5, с. 12].

Вище сказане спонукає висвітлити актуальні питання концептуальних основ виховання патріотичних цінностей в учнівській молоді в сучасних умовах, розглянувши ідеї патріотизму з філософського погляду, а саме як духовної категорії.

Проблема духовності є особливо актуальною для молоді Української держави, тому даний напрямок розглядали ряд провідних науковців. К. Чорна виявила, що практичне втілення виховання патріотизму та духовності ефективно через механізми освіти. Від якості та впливовості якої залежить рівень методологічно-філософської основи системи освіти національне виховання. Адже нація – це насамперед система, сукупність різноманітних природних (біологічних, психічних) історично зумовлених ознак, тобто психології, характеру, інтелекту певної культурно-історичної спільності людей [14, с. 603–607].

Схожі висновки, але вже по відношенню до учнівської молоді та дієвості навчально-виховних закладів в контексті Зеленого, М. Зубок (2009 р.). Автори наголошували на неможливості патріотичного виховання без оволодіння системою загальнонародських та національних цінностей, а також зазначають, що країна (на той час) втратила систему формування таких цінностей. Схожу думку висловлює у своєму дослідженні Є. Барилко (2011 р.). Вчений зазначав, що за останні десятиріччя, коли гуманітарна сфера життя людей зазнала нестримної комерціалізації внаслідок панування раціоналістичних ідей, прагматичного ставлення до життя, духовні цінності, до яких доречно віднести й патріотизм, почали втрачати свою вартість. Водночас засоби масової інформації заповнилися низькопробною продукцією, яка відволікає від реалій життя, нала-

штовує на аморальні дії, провокує до антисоціальних вчинків, збуджує агресивність. Поняття патріотизм, любов до Батьківщини, служіння народові зазначає науковець, фактично не зустрічаються на шпальтах сьогоденних часописів, або подаються у непривабливому, а то й гротескному вигляді [1, с. 16].

Ю. Жданович у своїй публікації “Виховання патріотизму підлітків шляхом залучення до добровільної діяльності на підтримку воїнів АТО” також підкреслює, що за сімдесят років перебування України в Радянському Союзі нашому народу нав’язувався космополітизм, а патріотизм виховувався не до України, а “великого і могутнього Радянського Союзу”, при цьому на міжнародній арені українців ідентифікували як росіян (Russian). Навіть із часу визнання України незалежною, на думку дослідника, виховання патріотизму у школярів саме до України, виховання їх як патріотів-українців не було реалізоване на відповідному рівні. Разом з тим, методична руйнація української армії, насаджування негативного ставлення до служби в армії серед підростаючого покоління, корупція в державі (яка дозволила ухилитися від виконання громадянського обов’язку перед Батьківщиною), все це призвело до зниження рівня сформованості патріотизму серед підлітків, сприяло небажанню служити в армії, прагнення навчатися і працювати за кордоном.

Основною **метою** є дослідити концептуальні основи виховання патріотичних цінностей в учнівської молоді та виявити основні нагальні проблем щодо забезпечення процесу їх формування в сучасних умовах.

На жаль, всі зазначені вище не доопрацювання негативно позначилися для України, як для держави. У своїх дослідженнях Н. Міма висвітлила значущість патріотичного виховання молодого покоління особливо гостро позначилася його у зв’язку із втратою людьми моральних орієнтирів у власному житті. На її думку саме дефіцит моральних цінностей і зневага моральними нормами, стають повсюдним явищем, тому все гостріше постає питання про підвищення рівня патріотичного виховання [7, с. 19–24].

І. Бех вважає, що недооцінка патріотизму призводить до послаблення соціально-економічних, духовних і культурних основ розвитку суспільства і держави [2, с. 26–37]. Про значущість закладів освіти у формуванні патріотичної молоді зазначає М. Чепіль. На його думку, залучати молоде покоління до творчої участі у рідній культурі залишається основоположною метою сучасного українського виховання. Де головним переконанням для громадян, науковці вважають ідеал України, який об’єднує українців, які, можливо, стоять на різних позиціях щодо досягнення мети. В свою чергу, ідеал України спонукає до боротьби за свободу і державну, економічну, культурну, духовну незалежність української нації. Українська ідея гартує волю і шліфує світогляд борців за свободу, має забезпечити людині шлях власного саморозвитку. Українська ідея втілює у собі прагнення до державності, соборності, патріотизму і готовності до самопожертви у випадку потреби захисту Батьківщини, почуття національної самоповаги й гідності, історична пам’ять, пошана до державних та національних символів, любов до рідної культури, мови, національних свят, традицій, орієнтація власних зусиль на розбудову [12, с. 117–119].

На думку Н. Череповської, саме патріотизм є імунітетом особистості проти інформаційної агресії. Вчена аргументовано переконує в тому, що патріотизм суб’єкта є могутнім психологічним ресурсом особистості не тільки у збагаченні її духовної сфери, відповідною світоглядною позицією, у більш глибокому її єднанні зі своїм етносом, нацією, країною тощо. В умовах інформаційної агресії психологічний ресурс патріотизму полягає у здатності особистості протистояти ворожим інформаційним впливам [13, с. 124–126].

Вищезазначене спонукає до розгляду концептуальних основ щодо виховання патріотичних цінностей в учнівської молоді в теперішніх умовах – служінням на благо інших; і тоді вона прийме людину, по-батьківськи обіймаючи. Це означає, що людина може одержати від батьківщини духовності міцну опору у достойному житті [2, с. 9].

Інший провідний вчений в галузі філософії та освіти В. Андрущенко, зауважує, що зберігаючи наступність у розвитку кращих зразків та традицій української педагогіки, сучасна національна філософсько-педагогічна думка досягла чималих успіхів в інтеграції в контекст передового світового та європейського дискурсу у його аксіологічному вимірі. На його думку процеси реформування освіти вибудовуються, за всієї їхньої суперечності та непослідовності, на основі ідей ціннісно-смиислового буття людини, за логікою її історичного розвитку і основною метою науковця, має бути повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її творча та всебічна самореалізація [7, с. 371].

С. Терпелюк зауважує, що реалії сьогодення зумовлюють нове бачення проблеми формування патріотичних цінностей молоді в системі національної освіти. Належний рівень патріотичного виховання розвиває активну життєву позицію особистості, здатну самореалізуватися на благо Батьківщини. Таким чином В. Гарнійчук вважає, що виховання патріотизму вимагає єдності й цілісності виховного впливу на особу і не може бути реалізоване простою сумою механічно сполучених заходів. Патріотизм передусім формується в процесі й на основі особистої участі учня в житті школи, а також суспільства. Від того, якою буде ця участь, залежатиме рівень сформованості патріотизму старшого підлітка.

І. Бех вважає, що особливого значення у патріотичному вихованні набуває особистісно-орієнтований підхід, коли в центрі освітньо-виховного процесу стоять інтереси дитини, її потреби та можливості, права окремого індивіда, його суверенітет. Лише через таку ієрархію ціннісних підходів, як людина (особистість) – народ (культура, історія, освіта) – держава (суспільство) можна реалізувати перспективну і демократичну модель виховання громадянина-патріота. Необхідною умовою оптимізації патріотичного виховання є дотримання системного підходу, який передбачає розгляд цілісного багаторівневого взаємозалежного відкритого процесу в його постійному розвитку і саморозвитку.

С. Додурич у своїх дослідженнях зауважує на те, що виховання у молоді патріотизму, патріотичних цінностей, любові до свого народу, його історії, культурних та історичних надбань, поваги до Конституції та законів України можливе в умовах розвитку освіти, що ґрунтується на ідеях національного світогляду. Водночас, на думку Н. Михальченко, формування громадянина-патріота можливе не лише на основі створення необхідних зовнішніх, об'єктивних виховних умов, але й з врахуванням індивідуальних, вікових особливостей дітей та молоді, їх здатності до прийняття патріотичних ідей, національних цінностей, прагнень до розбудови держави. А. Нечитайло, наголошуючи на актуалізації питання націстворення, формування національної ідентичності, національної пам'яті та патріотичного виховання молоді, пропонує широко використовувати мережу Інтернет. Оскільки саме Інтернет, на переконання науковця стає потужним агентом соціалізації людини. Молодь ХХІ століття – це нова формація, майбутній потенціал країни, її громадяни-патріоти. Вона (молодь) є найдинамічнішою соціальною групою в інформаційному суспільстві [6, с. 12].

На думку С. Терпелюк, патріотичні цінності не успадковуються, а тому їх засвоєння молодим поколінням відбувається шляхом цілеспрямованої, послідовної і системної роботи всього педагогічного колективу протягом досить тривалого часу. Отже, розвиток патріотичних цінностей передбачає як становлення національної свідомості, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, так й уміння цивілізованим шляхом відстоювати права та свободи, сприяти громадянському миру та злагоді в суспільстві.

Утім, досить важливим є чітко усвідомлювати мету та завдання патріотичного виховання з урахуванням вимог часу. І. Бех вважає, що метою патріотичного виховання в нинішніх умовах є становлення громадянина-патріота країни, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, і забезпечувати її національну безпеку, знати свої права і обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, громадянському миру і злагоді в суспільстві [2, с. 27].

Мета патріотичного виховання конкретизується через систему таких виховних завдань:

- утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України;
- виховання поваги до Конституції України, законів України, державної символіки;
- підвищення престижу військової служби як виду державної служби, а звідси, культивування ставлення до солдата як до державного службовця;
- визнання й забезпечення в реальному житті прав дитини як найвищої цінності держави і суспільства;
- усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю;
- сприяння набуттю дітьми та учнівською молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, уміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися з соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватись законів та захищати права людини, готовності взяти на себе відповідальність, здатності розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів;
- формування національного самоствердження, любові до рідної землі, держави, родини, народу;
- визнання духовної єдності населення усіх регіонів України, спільності його культурної спадщини та майбутнього;
- формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;
- утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства; культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи;
- формування мовної культури, оволодіння і вживання української мови як духовного коду нації;
- спонукання зростаючої особистості до активної протидії сепаратизму, аморальності, шовінізму, фашизму.

В Указі Президента України Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки зазначається, що “національно-патріотичне виховання дітей та молоді в Україні має стати одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності та територіальної цілісності України”.

Важливо також звернути увагу на те, що в зазначеному вище Указі Президента України зазначається, досвід державної політики впродовж усіх років незалежності України засвідчив, що національно-патріотичному вихованню дітей та молоді не приділялось достатньої уваги. У зв'язку з цим наголошується на наявності низки проблем, зокрема: відсутність ефективного механізму формування та реалізації державної політики у сфері національно-патріотичного виховання; брак комунікацій з громадянським суспільством з питань національно-патріотичного виховання; брак духовності і моральності у суспільстві; недостатні зусилля держави у сфері політики консолідації суспільства, формування активної громадянської позиції та національно-патріотичної свідомості громадян України, особливо дітей і молоді; наявність імперсько-тоталітарних рудиментів у суспільній свідомості та зумовлених нищенням української духовно-культурної

спадщини та історичної пам'яті розбіжностей в уявленнях про історичне минуле, зокрема про тоталітарну добу, голодомори і політичні репресії; відсутність єдиної державної інформаційно-просвітницької політики щодо питань організації та висвітлення заходів із національно-патріотичного виховання; відсутність єдиних методичного та термінологічного підходів до процесу національно-патріотичного виховання; відсутність єдиних стандартів щодо процесів, суб'єктів, їх компетенції та повноважень, якості діяльності у сфері національно-патріотичного виховання; низький рівень матеріально-технічного забезпечення у сфері національно-патріотичного виховання та недостатність кваліфікованого кадрового потенціалу в органах державної влади, органах місцевого самоврядування, у навчальних закладах для організації та здійснення заходів із національно-патріотичного виховання [11].

Встановлено, що серед причин недостатньої сформованості патріотизму сучасного молодого покоління є наступні:

- ретельні зусилля північного сусіда ще за часів Російської імперії в контексті викорінення в українців, всього українського і примусове насадження російського;
- недооцінення громадянами України значущості незалежності країни здобутої наприкінці ХХ сторіччя, недостатнє усвідомлення частиною громадян цінності цього здобутку;
- недостатні дії з боки держави за часів незалежності щодо формування духовності і моральності у суспільстві;
- перетворення інформаційного простору на поле маніпуляцій суспільною свідомістю, продукування ціннісної дезорієнтації;
- недостатні зусилля держави у сфері політики консолідації суспільства, формування національно-патріотичної свідомості громадян (особливо дітей і молоді) України та їх активної громадянської позиції;
- зорієнтованість на формування патріотизму у населення країни за часів перебування України в Радянському Союзі не до України, а до Радянського Союзу;
- недосконалість термінологічного та методичного підходів щодо процесу національно-патріотичного виховання молодого покоління;
- недосконалість нормативно-правової урегульованості щодо формування патріотичних цінностей учнівської молоді, а також недостатня гармонізація законодавства в контексті формування громадянської позиції з законодавством та кращими практиками країн ЄС та інших цивілізованих держав;
- недостатність кваліфікованого кадрового потенціалу як в органах місцевого самоврядування так й в навчальних закладах для організації та здійснення заходів щодо формування патріотичних цінностей учнівської молоді.

Реальні події на Сході України 2014 року сприяло розробці концептуальних основ щодо виховання патріотичних цінностей в учнівської молоді в теперішніх умовах (в умовах гібридної війни РФ проти України). У зв'язку з цим розроблено ряд нормативно-правових документів, зокрема: Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді (Наказ МОН № 641 від 16.06.15 року); Указ Президента України, “Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки”, Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Слід зазначити, що видані Укази Президента України “Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки” та ін.

У зазначених нормативно-правових документах наголошується:

- на значущості кадрового забезпечення процесу національно-патріотичного виховання учнівської молоді;
- підвищенні кваліфікації фахівців, які працюють у цій сфері освіти, в контексті підвищення рівня їх професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді;
- розробленні відповідних навчальних програм в контексті забезпечення ефективного впровадження змісту національно-патріотичного виховання учнівської молоді;
- врахуванні нових суспільно-політичних реалій в Україні, починаючи з Революції гідності, а також обставини, які безпосередньо пов'язані з агресією РФ тощо.

**Висновки.** В межах дослідження нами визначено напрями наукового пошуку, зокрема аналізу філософської категорії “цінності” в ракурсі виховання патріотизму дітей та учнівської молоді.

Виявлено, що вітчизняними вченими “патріотизм” розглядається переважно як духовно категорія, як такий, що покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу (К. Чорна). Встановлено, що після Революції гідності, а також агресії РФ проти України (у вигляді гібридної війни) підвищило увагу науковців до проблеми формування патріотизму сучасної молоді взагалі та патріотичних цінностей зокрема.

З'ясовано, що серед нагальних проблем щодо забезпечення процесу формування патріотичних цінностей учнівської молоді є потреба кадрового забезпечення процесу національно-патріотичного виховання учнівської молоді; підвищенні кваліфікації фахівців, які працюють у цій сфері освіти, в контексті підвищення рівня їх професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді; розробленні відповідних навчальних програм в контексті забезпечення ефективного впровадження змісту національно-патріотичного виховання учнівської молоді; врахуванні нових суспільно-політичних реалій в Україні починаючи з Революції гідності.



**Використана література:**

1. Барилко Є. Виховання патріотизму в учнів середніх шкіл США: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2011. 24 с.
2. Бех І., Чорна К. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Гірська школа Українських Карпат, 2015. № 12-13. С. 26-37.
3. Красильник Ю. Патріотичне виховання військовослужбовців збройних сил України засобами української етнопедагогіки: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 21 с.
4. Кулішенко Л. Проблема національного виховання в педагогічній пресі сучасності (за період з 1991 до 2004 рр.): автореф. дис.... канд. філол. наук: 10.01.08. Київ, 2007. 20 с.
5. Лебідь І. Національні цінності у виховному процесі загальноосвітньої школи (теоретико-методологічний аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2002. 19 с.
6. Михальченко Н. Динаміка розвитку патріотичної рефлексії у молодших школярів: автореф. дис. .... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 22 с.
7. Міма Н. Патріотичне виховання молодших школярів як пріоритетний напрям національної системи. Педагогічний Альманах. Луганськ, 2013. Вип. 19. С. 19–24.
8. Нечитайло А. Патріотичне виховання молоді засобами соціальних мереж у глобальному інформаційному суспільстві. Правова інформатика. Київ, 2014. № 4 (44). С. 28–33.
9. Окушко Т. Особистісно орієнтовані технології патріотичного виховання учнівської молоді в громадських об'єднаннях. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2016. № 2 (20). С. 68–78.
10. Проць Р. Етнопедагогічні засади військово-патріотичного виховання молоді засобами фізичної культури і спорту : дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.07. Дрогобич, 2015. 227 с.
11. Указ Президента України Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580/2015> (дата звернення: 16.07.2020).
12. Чепіль М. Патріотичне виховання в педагогічній концепції Григорія Ващенко. 2015. Вип. 18. С. 116–121. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2015\\_18\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_22).
13. Череповська Н. Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді : навчально-методичний посібник. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2017. 156 с.
14. Чорна К. Патріотичне виховання школярів в умовах модернізаційних суспільних змін в контексті педагогічного доробку О. Захаренка. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Кіровоград, 2010. № 1 (14). С. 603-612.

**References:**

1. Barylko Ye. O. (2011) Vykhovannia patriotyizmu v uchniv serednikh shkil SShA. [Education of patriotism in high school students in the United States]. Luhansk. 24 s. [in Ukrainian].
2. Bekh I., Chorna K. (2015) Prohrama ukrainskoho patriotychnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. [Program of Ukrainian patriotic education of children and students]. Hirska shkola Ukrainskykh Karpat. № 12-13. S. 26-37. [in Ukrainian].
3. Krasyl'nyk Yu. S. (2002) Patriotychno vykhovannia viiskovosluzhbovtziv zbroinykh syl Ukrainy zasobamy ukrainskoi etnopedahohiky. [Patriotic education of servicemen of the Armed Forces of Ukraine by means of Ukrainian ethnopedagogy]. Kyiv. 21 s. [in Ukrainian].
4. Kulishenko L. A. (2007) Problema natsionalnoho vykhovannia v pedahohichnii presi suchasnosti (za period z 1991 do 2004 rr.). [Проблема національної освіти в педагогічній пресі сьогодні (за період з 1991 по 2004 рік)]. Kyiv. 20 s. [in Ukrainian].
5. Lebid I. V. (2002) Natsionalni tsinnosti u vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnoi shkoly (teoretyko-metodolohichniy aspekt): avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kyiv. 19 s. [in Ukrainian].
6. Mykhalchenko N. V. (2007) Dynamika rozvytku patriotychnoi refleksii u molodshykh shkoliariv. [Dynamics of development of patriotic reflection in junior schoolchildren]. Kyiv. 22 s. [in Ukrainian].
7. Mima N.O. (2013) Patriotychno vykhovannia molodshykh shkoliariv yak priorytetnyi napriam natsionalnoi systemy. [Patriotic education of junior schoolchildren as a priority of the national system]. Luhansk. V. 19. S. 19-24. [in Ukrainian].
8. Nechytailo A.A. (2014) Patriotychno vykhovannia molodi zasobamy sotsialnykh merezh u hlobalnomu informatsiinomu suspil'stvi. Pravova informatyka. [Patriotic upbringing of youth by means of social networks in the global information society. Legal informatics]. Kyiv. № 4(44). S. 28-33 [in Ukrainian].
9. Okushko T. K. (2016) Osobystisno oriientovani tekhnolohii patriotychnoho vykhovannia uchnivskoi molodi v hromadskykh obiednanniakh. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. [Personally oriented technologies of patriotic education of student youth in public associations. Theoretical and methodological problems of raising children and students]. Kyiv. № 2 (20). - S. 68-78. [in Ukrainian].
10. Prots R. O. (2015) Etnopedahohichni zasady viiskovo-patriotychnoho vykhovannia molodi zasobamy fizychnoi kultury i sportu. [Ethnopedagogical principles of military-patriotic education of youth by means of physical culture and sports]. Drohobych. 227 s. [in Ukrainian].
11. Ukaz Prezydenta Ukrainy Pro Stratehiiu natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi na 2016-2020 roky. [Decree of the President of Ukraine on the Strategy of national-patriotic education of children and youth for 2016-2020]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/580/2015> (data zvernennia: 16.07.2020).
12. Chepil M. M. (2015) Patriotychno vykhovannia v pedahohichnii kontseptsii Hryhoriia Vashchenka. [Patriotic education in the pedagogical concept of Hryhoriy Vashchenko]. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2015\\_18\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_22) (data zvernennia: 21.07.2020). [in Ukrainian].
13. Cherepovska N. I. (2017) Mediaosvitni resursy rozvytku patriotyizmu i krytychnoho myslennia molodi. [Media educational resources for the development of patriotism and critical thinking of young people]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 156 s. [in Ukrainian].
14. Chorna K. I. (2010) Patriotychno vykhovannia shkoliariv v umovakh modernizatsiinykh suspilnykh zmin v konteksti pedahohichnoho dorobku O. A. Zakharenka. [Patriotic education of schoolchildren in the conditions of modernizing social changes in the context of OA Zakharenko 's pedagogical work]. Kirovohrad. № 1 (14). S. 603-612 [in Ukrainian].

**Polulyaschenko Yu. M. Conceptual foundations of patriotic education values of students youth in modern conditions**

The article highlights topical issues of the conceptual foundations of Patriotic values education among young students in modern conditions, drawing the consideration of the idea of patriotism from a philosophical point of view, namely as a spiritual category. Was made the analysis of scientific research that has been devoted to various problematic issues of Patriotic education of the young generation in recent years. The study identified areas of scientific research, in particular analysis of the philosophical category of "value" in the view of Patriotic education of children and youth. It is revealed that domestic scientists consider "patriotism" primarily as a spiritual category, as such, it is intended to give a new impetus to the spiritual recovery of the people. For this purpose, a number of scientific studies have been studied to highlight various problems of patriotism education in recent years. The problem of spirituality as one of the effective mechanisms of patriotism education is highlighted. Examples of the use of various forms and methods of patriotism education in educational institutions are given. The main purpose of the article is to explore the conceptual foundations of Patriotic values education in young students and identify the main urgent problems to ensure the process of their formation in modern conditions. The normative-legal documents which provide the process of education of patriotism in educational institutions are considered. The reasons for the insufficient formation of patriotism of the modern young generation are established and highlighted. It was found that among the urgent problems in ensuring the process of formation of patriotic values of student youth is the need to staff the process of national-patriotic education of student youth; advanced training of specialists working in this field of education, in the context of increasing the level of their professional readiness for the formation of patriotic values of student youth; development of appropriate training programs in the context of ensuring the effective implementation of the content of national-patriotic education of student youth; taking into account the new socio-political realities in Ukraine since the Revolution of Dignity. It is established that the formation and formation of patriotism of Ukrainian youth took place in five main stages.

**Key words:** education of patriotism, spirituality, patriotic values, youth, national education system.

УДК 378.091.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.27>

Прокопенко І. А.

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ  
В ЗАРУБІЖНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ**

Розглянуто педагогічні аспекти дослідження проблеми фасилітаційної взаємодії учителя з учнями в зарубіжній педагогічній теорії та практиці. Автором визначено суть поняття "фасилітаційна взаємодія" на основі зарубіжних праць учених як суб'єкт-суб'єкту взаємодію, в межах якої відбувається налагодження емоційного контакту, створення освітнього середовища для позитивної мотивації до діяльності, спільне особистісне зростання та самовдосконалення вчителя та учня. Наголошується значна роль, яку відіграє фасилітація та здійснення фасилітаційної взаємодії вчителя й учнів в працях зарубіжних учених. Автор висловлює думку про те, що здійсненню фасилітаційної взаємодії сприяють такі чинники: актуалізація фасилітаційного потенціалу освітнього середовища, залученість фасилітаційного потенціалу середовища, прояв фасилітативності в певній сфері життєдіяльності, вплив специфіки сфери на здійснення фасилітаційної взаємодії, прояв основної функції фасилітаційної взаємодії у різних її ракурсах. Структурними особливостями здійснення фасилітаційної взаємодії вчителя та учня в зарубіжній теорії та практиці є: визначення проблеми дослідження; виявлення передумов становлення цієї проблеми; обґрунтування критеріїв для оцінювання результату вирішення проблеми; генерування альтернативних рішень; оцінювання результату вирішення проблеми; оцінка результатів роботи (ї роль в них фасилітації). Більшість зарубіжних учених пропонують розробку моделі фасилітаційної взаємодії, яка ґрунтується на тому, що фасилітація – це адаптивний процес, в якому головними є планування, пояснення мети, зворотний зв'язок і самооцінка. Проведений аналіз надав змогу визначити стилі фасилітаційної взаємодії, що включають традиційний ієрархічний (учитель контролює структуру, зміст, метод, програму), кооперативний прийняття рішень спільно зі здобувачами освіти), автономний (рішення приймаються учнями).

**Ключові слова:** фасилітація, фасилітаційна взаємодія, вчитель, учні, зарубіжний досвід, освіта, група учнів, теорія та практика навчання.

В умовах сучасності зростає актуальність досліджень щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти на засадах фасилітаційної взаємодії вчителя та учня. Проблематика здійснення фасилітаційної взаємодії вчителя та учня пов'язана з тими масштабними змінами, що відбуваються в суспільстві, зокрема перехід організації освітнього процесу до змішаної системи навчання в онлайн та офлайн режимах.

Спершу феномен фасилітації обґрунтували та задіяли у прикладному аспекті науковці та психологи для вирішення групових конфліктів різних рівнів, що накопичилися після Другої світової війни. Згодом, фасилітаційні технології почали застосовувати у бізнес-сфері з метою командоутворення, генерування інноваційних ідей, вирішення конфліктних ситуацій у колективі, злагодженої роботи учасників команди над спільним проектом тощо.

Поступово фасилітація почала проникати й у освітню сферу. Професіонали звернули свій науковий погляд на цей феномен – педагоги і психологи усього світу почали досліджувати і обґрунтовувати ефективність залучення до педагогіки фасилітативних принципів і технологій.

Поняття “фасилітація” в педагогічній науці розглядається через призму ідеї гуманізації, оскільки освітня галузь в контексті основних пріоритетів означеної системи несе відповідальність не лише за навчання здобувачів освіти, а й виховання гармонійної, в ідеалі високодуховної особистості, що у дорослому віці легко інсталюється у суспільство, роблячи корисний внесок у розвиток людства способом своєї життєдіяльності через: професійний прояв, вчинки, думки, ідеї, спілкування та взаємодію з оточуючими.

Проведений аналіз останніх досліджень і публікацій надає підстави стверджувати, що проблема здійснення фасилітаційної взаємодії вчителя та учня в закладах загальної середньої освіти розглядалися у працях, як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, які досить неоднозначні у своєму тлумаченні щодо питань виникнення поняття, його еволюції, розробників тощо.

В українській педагогічній науці проблему фасилітаційної взаємодії вчителя та учнів в різних її проявах розкрито в науковому доробку сучасних учених-педагогів (С. Борисюк [1], О. Галіцан [2], З. Курлянд [3], О. Левченко [4], І. Прокопенко [5] та ін.).

Проте недостатньо систематизовані погляди учених щодо проблеми здійснення фасилітаційної взаємодії вчителя та учня у зарубіжній педагогічній теорії та практиці.

**Мета статті** – розглянути педагогічні аспекти здійснення фасилітаційної взаємодії вчителя та учня у зарубіжній теорії та практиці.

Досить вивченими в зарубіжних країнах є прикладні аспекти процесу здійснення фасилітаційної взаємодії, її прийоми і техніки, однак недостатньо розкриті питання щодо теоретичного обґрунтування здійснення фасилітаційної взаємодії вчителя та учня. Зокрема, це стосується наявних концептуальних підходів до вивчення даного феномена, методів діагностики різних аспектів здійснення фасилітаційної взаємодії вчителя та учня, відсутність досліджень щодо вивчення потенціалу особистості до здійснення фасилітаційної взаємодії під час освітнього процесу, розробки моделі здійснення фасилітаційної взаємодії у педагогіці тощо.

P. Wilson, K. Harnish, J. Wright пропонують в розуміння змісту і структури фасилітації педагога покласти принцип гуманістичної психології та психотерапії “зрозуміти – пробачити – прийняти”. Як об’єкт здійснення фасилітаційної взаємодії розглядаються учні, співтовариство вчителя та учня, сам педагог [12, с. 124].

F. Warihau пропонує модель структури внутрішнього досвіду особистості в контексті дослідження проблеми здійснення фасилітаційної взаємодії вчителя та учня. Суб’єктний досвід включений в особистісний, суб’єктивний, індивідуальний досвід і характеризується усвідомленістю, структурованістю, ціннісною значущістю, світоглядною орієнтацією та рефлексивністю. Ці характеристики пов’язані зі змістовно-цільовими і структурними особливостями здійснення фасилітаційної взаємодії вчителя та учня [18, с. 62].

L. Hart зазначає, що спрямованість фасилітації педагога може бути власне на себе, на педагогічну діяльність або на учня [7, с. 112], а D. Hunter, A. Bailey, B. Taylor виділяють внутрішню фасилітацію та зовнішню [8]. Варто зазначити про правомірність акцентування змістовно-цільових, структурних особливостей здійснення фасилітаційної взаємодії вчителя та учня і важливість суб’єктної спрямованості.

Щодо структурних особливостей самого процесу здійснення фасилітаційної взаємодії вчителя з групою учнів, тобто етапів протікання даного процесу, то вчені [12; 17; 20] виокремлюють такі етапи: 1) визначення проблеми дослідження; 2) виявлення передумов становлення цієї проблеми; 3) обґрунтування критеріїв для оцінювання результату вирішення проблеми; 4) генерування альтернативних рішень; 5) оцінювання результату вирішення проблеми; 6) оцінка результатів роботи (і роль в них фасилітації).

Ідентичні погляди на хід процесу фасилітації знаходимо в A. Kiser [9, с. 86], який конкретизує методи, що використовуються на кожному з етапів. Зокрема, на етапі генерування пропонується залучати метод “мозкового штурму”, що має свої логічні етапи.

F. Warihau виділяє такі етапи здійснення фасилітаційної взаємодії вчителя та учня, як: обізнаність, пояснення ролей, установка правил [18], а D. Wardale вбачає логічну послідовність наступних етапів: планування, втручання, отримання найближчих результатів, реалізація та узагальнює їх в моделі ефективної фасилітації [17].

D. Hunter, A. Bailey, B. Taylor, відзначаючи особливе значення фасилітаційної взаємодії, наголошують на тому, що важливим під час організації цього процесу є: бути собою та вміти поставити себе на місце іншого [8].

Нині в зарубіжній теорії та практиці фасилітаційну взаємодію подають у вигляді розробленої освітньої моделі або як її складову (супровід, втручання, вплив, взаємодію тощо). Так, фасилітація розглядається в моделі втручання (S. Ghais), яка має дві базові категорії (стилю) – авторитарний і фасилітаційний. Ці дві базові категорії поділяться на шість категорій, які описують як особистість впливає на здійснення взаємодії у процесі підтримки та допомоги (допомога для вираження і подолання думок і емоцій, з якими особистість раніше не зустрічалася; допомога іншим для вивчення самого себе, що сприяє у становленні їхньої самостійності) [6].

S. Ghais розглядав у своїх дослідженнях і стилі фасилітаційної взаємодії, що включають традиційний ієрархічний (учитель контролює структуру, зміст, метод, програму), кооперативний прийняття рішень спільно зі здобувачами освіти), автономний (рішення приймаються учнями). Вчений зазначає, що спочатку при здійсненні фасилітаційної взаємодії слід застосовувати ієрархічний стиль, згодом – кооперативний, і, нарешті, – автономний [6].

Ж. Маурік розроблена 4-стильна (стилі: інтелектуальний, стимулюючий, каталітичний, тренерський) модель фасилітаційної взаємодії, яка вимагає від учителя формування як фасилітаторських, так і лідерських навичок [14, с. 32]. Зарубіжні напрацювання вчених надають підстави стверджувати, що на практиці досить часто фасилітацію поєднують з лідерством. Так, Л. Нарт описує в своїх наукових доробках різницю між лідерством і фасилітацією [7], Р. Schwarz також розрізняє “фасилітативного лідера” і “лідера” [10]. Водночас Ж. Маурік акцентує взаємозв'язок між собою ролей лідера і фасилітатора. Ці ролі схожі, коли очікується, що фасилітатор адаптується до групи, але також він повинен мати такий авторитет, аби змусити групу адаптуватися до себе за необхідності [14]. Ф. Варіау переконливо доводить, що фасилітатор – це той, хто несе відповідальність за спостереженням і обізнаністю групи в їх міжособистісній взаємодії, тоді як лідери груп мають ще й управляти групою [18].

Сам процес здійснення фасилітаційної взаємодії (Р. Wilson, К. Harnish, Ж. Wright) залежить від фаз розвитку ролі фасилітатора. В 1950 р. виникла необхідність задіяти фасилітатора до управління груповими процесами. Цей підхід змінився іншою концепцією розуміння фасилітатора як особистості, яка обирає розв'язок певного стилю поведінки, що “полегшує групі процес обмірковування і прийняття рішень разом”. Нині ми маємо нову роль фасилітатора – досягати поставлених результатів легше з групою однодумців [19].

Модель фасилітаційної взаємодії А. Кісер [9, с. 57] ґрунтується на тому, що фасилітація – це адаптивний процес, в якому головними є планування, пояснення мети, зворотний зв'язок і самооцінка. Вчений виділяє три рівні роз'яснювальної компетенції фасилітаторів: 1) фасилітатори, які працюють на рівні дискурсивної свідомості й можуть запропонувати алгоритм послідовних пояснень того, що вони роблять; 2) фасилітатори, що працюють на рівні практичної свідомості – вони знають як вчити, але можуть мати труднощі при формулюванні дій і описі задіяних технологій; 3) фасилітатор не в змозі сформулювати обґрунтування своїх дій [9, с. 57–59].

У зарубіжній теорії та практиці зростає кількість досліджень, які підкреслюють важливість здійснення фасилітаційної взаємодії. Так, наприклад, підхід досвідченого фасилітатора Р. Schwarz є вдалим прикладом того, що фасилітаційну взаємодію слід застосовувати на засадах людських цінностей, почуттів і принципів. Р. Schwarz інтегрував теорію з практикою і пояснив необхідність не лише набору методів і технік, а й розуміння того, як і чому вони працюють для імпровізації і створення нових методів і технік, доцільних в кожній окремій ситуації [10].

Підтвердження значущості фасилітативності потенціалу середовища знаходимо в працях багатьох дослідників. Зокрема, Г. Томас відзначає важливість створення фасилітативного середовища для становлення самого фасилітатора. “Учитель, для якого створені відповідні умови та середовище, сам стає фасилітатором для своїх учнів” [12]. Вчителі, які працюють на засадах фасилітаційної взаємодії не просто модифікують освітнє середовище, а докорінно перетворюють його на створення ситуації успіху [12] – підкреслюється фасилітаційний потенціал середовища. Варто зазначити важливість не лише особистості фасилітатора, знання методів, технік фасилітації тощо, але і необхідність створення середовища (як матеріального (обладнання тощо), так і морального) для здійснення фасилітаційної взаємодії й атмосфери взаємної підтримки і розвитку. І в створенні цього середовища повинна бути задіяна вся група, а не лише вчитель [12]. Г. Томас також у своїх наукових доробках відзначає, що освітнє середовище сприяє формуванню фасилітаційної спрямованості особистості студента, майбутнього вчителя [12].

Отже, важливим окрім впливу фасилітатора ще є й розвиток фасилітаційного потенціалу середовища. Водночас, як зазначає S. Ghais, щоб бути насправді дієвим, фасилітатор повинен задіяти фізичні, інтелектуальні, емоційні, інтуїтивні, креативні і духовні можливості здобувачів освіти [6]. Саме така комбінація сприятливих чинників зробить здійснення фасилітаційної взаємодії найбільш ефективною.

Вчені із університету в Сідней (Р. Vlachopoulos, S. Janb, L. Lockyer) провели дослідження щодо ролі фасилітаційної взаємодії в освітньому процесі, який здійснюється дистанційно й дійшли висновків, що онлайн-курси можуть бути настільки ж ефективними, як і традиційні курси з точки зору досягнення освітніх результатів з варіаціями в навчанні. По-друге, враховуючи рівень та характер фасилітаційної взаємодії, дискусійні форуми, орієнтовані на студентів, вчені стверджують, що різні ролі викладача ефективно діють в створеному освітньому середовищі, особливо за відкритою дискусією [16, с. 4].

К. Winterburn, S. Smith, С. Abbott та К. Aspinwall у своєму дослідженні доводять важливість ролі та значення фасилітатора при організації навчального процесу та при створенні дієвого освітнього середовища. Вчені акцентують неабияку увагу саме на рефлексії та самоаналізі під час здійснення фасилітаційної взаємодії вчителів та учнів [20].

Дослідники S. Vissera та D. Kreemers, беручи за основу в своєму педагогічному експерименті комунікаційні стратегії, дійшли висновків, що тісна співпраця між учасниками освітнього процесу сприяє налагодженню емоційного контакту, створенню освітнього середовища для позитивної мотивації до спільної діяльності учителя й учня, їх спільного особистісного зростання та самовдосконалення [15, с. 350].

Інші вчені Florence Martin, Chuang Wang, and Ayesha Sadaf з університету Північної Кароліни у своєму дослідженні доводять, що упровадження онлайн-курсів на засадах фасилітаційної взаємодії має вирішальне значення для успіху при організації освітнього процесу. Вчені упроваджували різні стратегії полегшення

при організації навчальних онлайн-курсів для залучення студентів. Особлива роль належала інструкторам, які своєчасно відповідали на запитання, своєчасно надсилали відгуки щодо завдань/проектів тощо. Тісний зв'язок з інструктором-фасилітатором цінувався найвище здобувачами освіти [13].

I. Seeber досліджуючи проблему організації саме командної роботи, зазначає, що це складний процес, оскільки члени команди часто стикаються з надмірною кількістю ідей, мають обмежену тривалість зустрічей у часі й не обов'язково діляться своїми думками при розробці різних проектів. Дослідник пропонує метод здійснення фасилітаційної взаємодії, що базується на фасилітаційному втручанні. Отримані дані I. Seeber надають підстави стверджувати, що команди з активною участю фасилітатора, яким приділяється підвищена увага, заохочення до обговорень, значно перевершують по ефективності своєї діяльності команди, які працюють без фасилітаторів [11].

**Висновки.** На основі проведеного наукового аналізу зарубіжних праць вчених, визначено чинники, які сприяють здійсненню фасилітаційної взаємодії: актуалізація фасилітаційного потенціалу освітнього середовища, залученість фасилітаційного потенціалу середовища, прояв фасилітативності в певній сфері життєдіяльності, вплив специфіки сфери на здійснення фасилітаційної взаємодії, прояв основної функції фасилітаційної взаємодії у різних її ракурсах. *Фасилітаційну взаємодію* в нашому дослідженні, спираючись на наукові праці зарубіжних учених визначаємо як суб'єкт-суб'єкту взаємодію, в межах якої відбувається налагодження емоційного контакту, створення освітнього середовища для позитивної мотивації до діяльності, спільне навчальне та особистісне зростання і самовдосконалення вчителя та учня.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в імплементації провідних ідей зарубіжних учених вчених щодо здійснення фасилітаційної взаємодії в українських закладах освіти.

#### Використана література:

1. Борисюк С. Розвиток здатності до фасилітаційної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу. *Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 5. С. 180–182.
2. Галицан О. Передумови формування фасилітаційної спрямованості майбутніх учителів в освітньому просторі вищу. *Наука і освіта*. 2016. № 10. С. 69–76.
3. Курлянд З., Фокша О., Поповський Ю. Дослідження педагогічної фасилітації учителя як вітагенної педагогічної технології. *Science and Education*. 2018. Issue 4. С. 168–176. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-4-22>.
4. Левченко О. Педагогічна фасилітація як феномен формування фасилітативного стилю педагогічної взаємодії майбутніх вчителів. *Наукові записки. Психологія і педагогіка*. 2017. С. 147–158.
5. Прокопенко І. Обґрунтування системи підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями закладів загальної середньої освіти. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 101–112. DOI: 10.34142/23128046.2019.47.09.
6. Ghais S. *Extreme facilitation: Guiding groups through controversy and complexity*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. 304 p.
7. Hart L. B. *Faultless Facilitation: The New Complete Resource Guide for Team Leaders and Facilitators*. Amherst: HRD Press, 1996. 257 p.
8. Hunter D., Bailey A., Taylor B. *The Facilitation of Groups*. Cambridge: University Press, 1996. 215 p.
9. Kiser A. G. *Masterful facilitation: Becoming a Catalyst for Meaningful Change*. New York: Amacom, 1998. 224 p.
10. Schwarz R. *The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers and Coaches*. San Francisco: Jossey-Bass. 2002. 407 p.
11. Seeber I. How do facilitation interventions foster learning? The role of evaluation and coordination as causal mediators in idea convergence. *Computers in Human Behavior*. 2019. № 94. P. 176–189.
12. Thomas G. J. Preparing Facilitators for Experiential Education: The Role of Intentionality and Intuition. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*. 2008. № 8 (1). P. 3–20.
13. Martin F., Wang C., Sadaf A. Facilitation matters: Instructor perception of helpfulness of facilitation strategies in online courses. *Online Learning*. 2020. 24(1). P. 28-49. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.1980>.
14. Van Maurik J. Facilitating excellence; styles and processes of facilitation. *Leadership and Organizational Development Journal*. 1994. № 15 (8). P. 30–34.
15. Visser S., Kreemers D. Breaking through boundaries with PAR – or not? A research project on the facilitation of participatory governance through participatory action research (PAR). *Educational Action Research*. 2020. 28:3. P. 345–361. DOI: 10.1080/09650792.2019.1624380.
16. Vlachopoulos P., Janb S. K., Lockyer L. A comparative study on the traditional and intensive delivery of an online course: design and facilitation recommendations. *Research in Learning Technology*. 2019. Vol. 27. P. 1–13.
17. Wardale D. A Proposed Model For Effective Facilitation. *Group Facilitation: A Research and Applications Journal*. 2008. № 9. P. 49–58.
18. Warihay F. D. Are good facilitators born or can they be developed? *Journal for Quality and Participation*. 1992. № 15 (1). P. 60–63.
19. Wilson P. H., Harnish K., Wright J. *The Facilitative Way: Leadership That Makes a Difference*. Shawnee Mission: Team Tech Press, 2003. 236 p.
20. Winterburn K., Smith S., Abbott C., Aspinwall K. An invitation to reflect on facilitation and evaluation within action learning. *Action Learning: Research and Practice*. 2018. 15:1. P. 38–39. DOI: 10.1080/14767333.2017.1414080.

#### References:

1. Borysiuk, S. O. (2011). Rozvytok zdatnosti do fasylytatsiinoi vzaiemodii u maibutnykh sotsialnykh pedahohiv zasobamy sotsialno-pedahohichnoho treninhu [Developing the ability for facilitation interaction of future social teachers by social-pedagogical training means]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*. Vol. 5 pp. 180-183. [in Ukrainian].
2. Galiczan, O. A. (2012). Teorety'chne pidg`runtya problemy` zastosuvannya pry`ncy` piv pedagogichnoyi fasy`litaciyi u profesijnij diyal`nosti vchy`telya suchasnoyi shkoly` [Theoretical basis of the problem of application of the principles of pedagogical

- facilitation in the professional activity of a modern school teacher]. *Scientific journal. Series 16: Creative personality of the teacher: problems of theory and practice*, 18 (28), 129–132. [in Ukrainian].
3. Kurliand Z., Foksha O., Popovskiy Yu. (2018). Doslidzhennia pedahohichnoi fasylytatsii uchytelia yak vitahennoi pedahohichnoi tekhnolohii [Research of pedagogical facilitation of the teacher as vitagenic pedagogical technology]. *Science and Education*. 2018. Issue 4. P. 168–176. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2018-4-22>. [in Ukrainian].
  4. Левченко О. О. Педагогічна фасилітація як феномен формування фасилітативного стилю педагогічної взаємодії майбутніх вчителів. *Наукові записки. Психологія і педагогіка*. 2017. С. 147–158.
  5. Prokopenko I. A. (2019). Obg`runtuvannya sy`stemy` pidgotovky` majbutnix uchy`teliv do fasy`litacijnoyi vzayemodiyi z uchnyamy` zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` [Substantiation of the system of preparation of future teachers for facilitation interaction with students of general secondary education institutions]. *Theory and methods of teaching and education*, 47, 101–112. DOI: 10.34142/23128046.2019.47.09. [in Ukrainian].
  6. Ghais S. (2005). *Extreme facilitation: Guiding groups through controversy and complexity*. San Francisco: Jossey-Bass. 304 p. [in English].
  7. Hart L. B. (1996). *Faultless Facilitation: The New Complete Resource Guide for Team Leaders and Facilitators*. Amherst: HRD Press. 257 p. [in English].
  8. Hunter D., Bailey A., Taylor B. (1996). *The Facilitation of Groups*. Cambridge: University Press. 215 p. [in English].
  9. Kiser A. G. (1998). *Masterful facilitation: Becoming a Catalyst for Meaningful Change*. New York: Amacom. 224 p. [in English].
  10. Schwarz R. (2002). *The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers and Coaches*. San Francisco: Jossey-Bass. 407 p. [in English].
  11. Seeber I. (2019). How do facilitation interventions foster learning? The role of evaluation and coordination as causal mediators in idea convergence. *Computers in Human Behavior*. 94. P. 176–189. [in English].
  12. Thomas G. J. (2008). Preparing Facilitators for Experiential Education: The Role of Intentionality and Intuition. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*. № 8 (1). P. 3–20. [in English].
  13. Martin, F., Wang, C., & Sadaf, A. (2020). Facilitation matters: Instructor perception of helpfulness of facilitation strategies in online courses. *Online Learning*. 24(1). P. 28–49. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.1980>. [in English].
  14. Van Maurik J. (1994). Facilitating excellence; styles and processes of facilitation. *Leadership and Organizational Development Journal*. №15 (8). P. 30–34. [in English].
  15. Visser S., Kreemers D. (2020) Breaking through boundaries with PAR – or not? A research project on the facilitation of participatory governance through participatory action research (PAR), *Educational Action Research*. 28:3. P. 345-361. DOI: 10.1080/09650792.2019.1624380. [in English].
  16. Vlachopoulos P., Janb S. K., Lockyer L. (2019). A comparative study on the traditional and intensive delivery of an online course: design and facilitation recommendations. *Research in Learning Technology*. Vol. 27. P. 1–13. [in English].
  17. Wardale D. A. (2008). Proposed Model For Effective Facilitation. *Group Facilitation: A Research and Applications Journal*. № 9. P. 49–58. [in English].
  18. Warihay F. D. (1992). Are good facilitators born or can they be developed? *Journal for Quality and Participation*. № 15 (1). P. 60–63. [in English].
  19. Wilson P. H., Harnish K., Wright J. (2003). *The Facilitative Way: Leadership That Makes a Difference*. Shawnee Mission: Team Tech Press. 236 p. [in English].
  20. Winterburn K., Smith S., Abbott C., Aspinwall K. (2018) An invitation to reflect on facilitation and evaluation within action learning. *Action Learning: Research and Practice*. 15:1. P. 38–39. DOI: 10.1080/14767333.2017.1414080. [in English].

**Prokopenko I. A. Research of the problem of facilitation interaction of teacher with school students in foreign theory and practice**

The article considers the pedagogical aspects of the study about the problem teachers' facilitation interaction with school students in foreign pedagogical theory and practice. The author defines the concept of "facilitation interaction" based on foreign works of scientists as a subject-subject interaction, within which there is an emotional contact, creating an educational environment for positive motivation, joint personal growth and self-improvement of teacher and student. The significant role played by facilitation and facilitation interaction of teachers and students in the works of foreign scientists is emphasized. The author expresses the opinion that the facilitation interaction is facilitated by the following factors: actualization of the facilitation potential of the educational environment, involvement of the facilitation potential of the environment, manifestation of facilitation in a certain sphere of life, influence of the sphere on the facilitation interaction. The structural features of the facilitation interaction of teacher and student in foreign theory and practice are: definition of the research problem; identifying the preconditions for the formation of this problem; substantiation of criteria for evaluating the result of solving the problem; generating alternative solutions; evaluation of the result of solving the problem; evaluation of work results (and the role of facilitation in them). Most foreign scholars propose to develop a model of facilitation interaction, which is based on the fact that facilitation is an adaptive process in which the main ones are planning, goal explanation, feedback and self-assessment. The analysis made it possible to identify styles of facilitation interaction, including traditional hierarchical (teacher controls the structure, content, method, program), cooperative decision-making together with students, autonomous (decisions are made by students).

**Key words:** facilitation, facilitation interaction, teacher, students, foreign experience, education, group of educators, theory and practice of education.

УДК 373.5.016:[811.161.2'373:81'243]  
DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.28>

Рудюк Т. В.

## РОДИННА ЛЕКСИКА В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ІНОЗЕМНИХ МОВ (КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ)

*Зреалізовано методичку послідовної підтримки процесу вивчення досліджуваних одиниць у площині рідної та іноземних культур (комунікативно-діяльнісний аспект). Акцентовано увагу на можливості запозичення закордонних підходів до викладання з метою оптимізації навчального-виховного процесу та сприяння його максимальної ефективності. Зокрема, запропоновано обговорення та інтеграцію відповідних творчих матеріалів шкільних олімпіад із іноземної мови в контекст досліджуваної розвідки; здійснення діалогів; написання листів, тощо. Крім того, дібрано інформацію текстового забезпечення, як-от: особливості святкування традиційних свят іншими народами, поради психологів щодо стадій розвитку сімейних стосунків у контексті вивчення родинних номінацій, аналіз статистики розлучень і подібне. Тобто, спроектовано ефективність формування родинної лексичної компетенції засобами рідної та іноземних мов, допоміжними текстовими напрацюваннями.*

*Серед умов, які забезпечували результативність комунікативно-діяльнісного підходу під час вивчення родинної лексики в аспекті досліджуваного питання, визначено формування духовної потреби внутрішньої та міжкультурної комунікації; прагнення пізнати нове; здійснювати компаративний аналіз лінгвістичних явищ на прикладі декількох мов. Запроваджено практику ведення словника номінацій досліджуваного характеру, з'ясування спільних та відмінних закономірностей називання, творчий погляд на застосування елементів СІТ у контексті вивчення родинної лексики.*

*Зроблено висновки про перспективність використання комунікативно-діяльнісного підходу та можливості інтенсифікації процесів засвоєння досліджуваних одиниць у площині рідної та іноземних мов, наприклад: моделювання міжкультурного полілогу; залучення до вивчення національних і міжнародних проблем; формування навичок толерантного спілкування з представниками різних культур.*

**Ключові слова:** *родинна лексика, комунікативно-діяльнісний підхід, родинна лексична компетенція, дискурс культури, компаративістика, бікультурний шлюб.*

Співпраця з європейськими народами є складовою становлення української державності, реформування національної освіти та здобуття нових перспектив для навчального процесу. Для прикладу, нині планується розробка програми виховання української молоді, ціннісними орієнтирами для якої були і українська освіта, наука, культура, християнська мораль і етика, українська демократична правова держава в європейському економічному просторі [1, с. 31–32]. Така система неперервної мовної підготовки, на думку Л. І. Мацько, повинна надавати можливість опанувати рідну (національну) мову і вивчати іноземні з метою формування мовної культури, компетенції, толерантного ставлення до інших цивілізацій із перспективою виходу в зарубіжний мовний простір [1, с. 36–37]. Утім, поділяємо міркування С. Ф. Русової про те, що усяка іноземна мова є найкращим ключем до розуміння іноземного народу, і навчання її завжди одночасно з географією якогось чужого краю, літературою, життям, психологічними рисами того народу, його відносинами з українським, і порівнянням природи, економічних умов [3, с. 253].

Актуальність нашої розвідки полягає в тому, щоб розкрити деякі європейські тенденції методики викладання рідної мови з метою оптимальної реалізації подібних підходів під час вивчення родинної лексики в школах України. До того ж варто зауважити, що пізнання менталітету різних народів розширює кордони для максимального розуміння власного.

**Мета статті** – розкрити роль і значення вивчення родинної лексики в контексті рідної та іноземних мов, зокрема німецької.

Упродовж віків найціннішим осередком існування для кожної людини залишається родина. Без неї не може бути громади, народу, нації; це своєрідний внутрішній показник потенціалу та рівня добробуту певної країни.

Європейський і особний досвід вчить, що людина є сильнішою завдяки зв'язкам із сімейними традиціями, історичною пам'яттю поколінь. Саме в такому найближчому оточенні особистість здобуває досвід і передумови для формування практики подальшої комунікації значно ширших просторових масштабів. Наприклад:

- базову безпеку, безпосереднє (безумовне) прийняття;
- відчуття єдності частин цілого;
- уявлення про поняття родинної атмосфери та її складників;
- досвід комунікації; діяльності між декількома поколіннями, які стають запорукою подальшої здатності налагодження стосунків із ровесниками та представниками різних культур, націй;
- авторитетність соціально необхідної поваги до праці близьких і оточуючих людей, турботи про членів родини, тощо;
- оптимізм, здатність бути творцем власного щастя.

Метод є шляхом досягнення визначеної мети. Так, практика інтернаціональної лінгвістичної школи Tandem München (Kurfürstenplatz, 5) надає важливого значення пріоритетним каналам надходження інформації, оскільки саме вони (за їхніми переконаннями) здатні сприяти максимально високій результативності навчального процесу (див. табл. 1).

**Співвідношення ефективності сприйняття та засвоєння інформації залежно від каналів її надходження (за матеріалами інтернаціональної лінгвістичної школи)**

<i>Однотипний канал (рівень засвоєння у відсотках)</i>		
Читання	Слухання	Зорове сприйняття
10 %	20 %	30 %
<i>Комбіновані канали сприйняття та засвоєння інформації</i>		
Поєднання слуху та зору	Самостійне мовлення (комунікація)	Виконання певного виду діяльності
50 % ефективності	70 % ефективності	90 % ефективності

Себто, згідно з даними наведеної таблиці, маємо право говорити про результативність комунікативно-діяльнісного підходу в контексті опрацювання досліджуваної інформації. Спілкування, реалізоване за чітким напрямом діяльності є запорукою успішності навчального процесу; формування мовної лексичної компетенції, наприклад: проговорювання (монолог, діалог, усний твір); розігрування сценаріїв, складання проєктів, тощо. Подібні спостереження поділяє китайська народна мудрість, яку охоче цитують її представники після тривалого досвіду взаємодії: “Розкажи мені – і я забуду; покажи мені – і я запам’ятаю; навчи мене (словом і ділом) – і я навчуся”.

Важливим фактором визначаємо актуальність академічної інформації, можливість її практичного застосування у реальному житті. Так, конкретні чинники необхідності навчального матеріалу значно підвищують мотиваційну складову інтеракційного процесу. Водночас має бути місце новітнім поглядам крізь призму компаративного аналізу викладання мов чи розділів; здійснення своєрідного міжкультурного полілогу в контексті вивчення родинної лексики. Приміром, наведемо зразки творчих завдань шкільної олімпіади з німецької мови, які можуть бути інтегровані в площину вивчення досліджуваних одиниць (додаємо розширений список запитань, які не проілюстровано німецькою):

I. *Wie verstehen Sie die Rolle der Familie in der modernen Welt? / Як Ви розумієте роль сучасної сім’ї в світі?* (Скласти усне/ письмове повідомлення; апробувати діалог; взяти інтерв’ю тощо).

*Berücksichtigen Sie dabei folgende Punkte: / Врахуйте такі моменти:*

– *Was ist für Sie persönlich “gute” bzw. “schlechte” Erziehung? / Що для Вас особисто є “добре” та “погане” виховання? Які родинні номінації Ви пов’язуєте з виховним процесом у сім’ї? / Відповідь аргументуйте.*

– *Sehen Sie Unterschiede in der Erziehung zwischen Deutschland und der Ukraine? / Чи бачите Ви різницю виховання в Німеччині та Україні? Дослідіть дане питання в контексті використання відповідних родинних номінацій.*

– *Was halten Sie von der Parole “Erzieht die Erzieher” / Як Ви розумієте гасло “Навчайте вихователів”. Чи повинні вчитися батьки в дітей?*

– *Viele Menschen sagen, dass die Familie im Leben wichtig ist. Sind Deine Eltern wichtig für Dich? Warum? / Багато людей кажуть, що сім’я в нашому житті є дуже важливою. Наскільки вагомими для Вас Ваші батьки? Чому? (Напишіть тріп-роздум із використанням родинної лексики).*

– *Hast Du Geschwister? Wie alt sind sie? Was machen sie? Helfen sie dir? / Чи маєте Ви брата чи сестру? Скільки їм років? Що вони роблять? Чи допомагають вони Вам? (діалогічна форма взаємодії з можливим використанням проєктної презентації родини та відповідних номінацій).*

– *Oder hat es Vorteile, ein Einzelkind zu sein? / Чи є переваги бути єдиною дитиною в сім’ї? Обміркуйте переваги та недоліки таких сімей.*

II. *Beruf. Erzählen Sie über die Berufe in Ihrer Familie / Професія. Розкажіть про спеціальності у Вашій родині.*

*Was ist Ihr Vater (Ihre Mutter) von Beruf? / Яка професія Вашого батька (матері)?*

*Was möchten Sie werden? Ким Ви хочете стати? / Чи характерна для Вашої сім’ї професійна династія?*

*Welche Vor- und Nachteile hat dieser Beruf? / Які переваги та недоліки цієї професії?*

*Was ist für Sie Wichtiger: eine Arbeit, die Spaß macht, oder eine Arbeit, bei der man viel Geld verdient? / Що для Вас важливіше: робота, яка приносить задоволення чи робота, де Ви заробляєте багато грошей? Поєднання професійного та сімейного щастя?*

III. *Die Familie spielt im Leben jedes Menschen eine entscheidende Rolle. Nehmen Sie Stellung dazu. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein: / Сім’я відіграє вирішальну роль у житті кожної людини. Наведіть приклад, розкриваючи наступні пункти:*

– *Wie groß ist Ihre Familie? / Наскільки велика Ваша сім’я?*

– *Was verbindet die Menschen in den Familienkreis? / Що об’єднує людей в сімейному колі?*

– *Kann man heute ohne Familie leben? / Чи можна сьогодні жити без родини?*

– *Können die jungen Leute in der Regel unabhängig von der Meinung ihrer Eltern entscheiden? / Чи мають право молоді люди, як правило, незалежно від думки батьків вирішувати особисті проблеми?*

– *Welchen Einfluss kann die Familie auf das Leben eines Menschen und seine Weltanschauung machen? / Який вплив може мати родина на життя та світогляд людини?*



## IV. Thema "Familie" / Тема "Сім'я".

Heute gibt es zahlreiche Möglichkeiten, dass sich Menschen aus verschiedenen Kulturen kennenlernen: am Arbeitsplatz, auf Reisen, beim Studium oder in der Nachbarschaft. / Сьогодні існує чимало можливостей для того, щоб люди з різних культур познайомилися: на роботі, в подорожі, на навчанні чи в околицях. So entstehen immer mehr bikulturelle Familien. / Ось так зароджуються бікультурні родини.

Schreiben Sie einen Lesebrief an die Redaktion der Jugendzeitschrift "Vitamin de". / Напишіть листа до редакції молодіжного журналу "Vitamin de". Berücksichtigen Sie dabei folgende Punkte / Розгляньте наступні пункти:

– Welche Vor- und Nachteile können Sie sich für eine bikulturelle Familie vorstellen? / Які переваги та недоліки бікультурних родин Ви можете навести?

– Wie werden diese Familien in unserem Land betrachtet, positive oder eher mit Vorbehalten? / Як ці сім'ї сприймають у нашій країні: позитивно чи із застереженням?

– Haben Sie Bekannten oder Verwandten, die auch in den bikulturellen Familien leben? / Чи є у Вас знайомі чи родичі, які живуть у бікультурних родинах?

Особливого значення для формування світогляду сучасного покоління відіграє здобуття досвіду життя інших народів, їхніх традицій та побуту в контексті вивчення родинної лексики. Приміром, на законодавчому рівні Китаю прийнято закон про планування родини, тобто обмежено права батьків мати більше, ніж одну дитину. Принагідно зауважимо, що для цієї нації характерна досить велика сімейна чисельність та домінуюча роль батька. Чоловіки повинні мати такі характеристики, як-от: силу, розум, статність (порівняно з китайськими жінками). Представниці прекрасної половини, як правило, відповідають національному еталону витонченості, чистоти, добра, внутрішнього багатства та розуму. Жителі Китаю надають вагомому значення місячному календареві, згідно якого визначають цикл буднів і свят. Загальнообов'язковим є родинне святкування Нового року, бо саме в цей час відбувається об'єднання сім'ї, відвідування батьків та сумісне пошанування предків. Усі члени родини беруть посильну участь у приготуванні святкової вечері: жінки, чоловіки, люди похилого віку, діти, – всі вносять посильну лепту в спільне торжество.

У цей період прибирають дім, очищають простір для світлих моментів і приємного обміну подарунками; моляться про родинне щастя, здоров'я, добро та фінансове благополуччя. Підносять презенти, як правило, парного характеру, які символізують єдність і сімейну гармонію. Застілля супроводжують піснями, спогадами та сподіваннями, сумісним переглядом телепередач, салютів, феєрверків, загальновідомих світлових шоу та традиційних фестивалів. Представники цієї нації зазначають, що держава береже їхній розум, забороняючи користування соціальними мережами та меседжерами. Із рідними чи друзями вони мають право спілкуватися через мобільну комунікаційну систему для передачі текстових і голосових повідомлень, розроблену китайською компанією Tencent "We Chat".

Доволі нетрадиційним визначаємо новорічний ритуал поклоніння предкам. Навіть дотепер (інформацію взято зі спілкування зі студентами) у Китаї старанно виготовляють паперові макети ідеальних будинків, машин, необхідної кількості грошей та демонструють їх на всесвітньовідомих виставках у Парижі. Ці атрибути привселюдно спалюють, приносячи таким чином дар померлим родичам.

Досвід Германії є не менш цікавим. 64 % практичних німців уважають, що причиною для одруження є обіцянка кохання своєму партнерові / – ці перед свідками; 40 % – щоб бути фінансово захищеним; 36 % – переконані, що офіційність церемонії є символом справжності родини [4, с. 19]. На законодавчому рівні, одруження в останній місяць року надає можливість новоспеченому подружжю сплачувати податок за одну особу, а не за двох за попередній рік. Така перспектива, переконують місцеві жителі, змушує до узаконення стосунків навіть зятяних однаків чи ті пари, які досить тривалий час проживали неофіційно. Ще: неподалік від Мюнхена, в містечку Gauting (Баварія) поблизу від вулиці am Wurmufer довелося спостерігати неординарний погляд родинних традицій. Подружжя досить поважного віку розмістило на своєму подвір'ї стовбур дерева, на якому власноруч розташувало фігури строкато розфарбованих сердець із інформацією про дати народження, вагу та зріст онуків. На самісній верхівці досить зворушливо зазначено: "Herzlich Willkommen". Вражали німецькі сімейні звичаї Mein erster Adventskalender, традиції їхнього родинного відкриття, фотоальбоми з перспективою побудови генеалогічного дерева, тощо.

У контексті розвідки пропонуємо започаткувати практику ведення словника номінацій досліджуваних лексем різними мовами (див. табл. 2).

Таблиця 2

Родинні номінації в рідній та іноземних мовах

№ з/п	Назва родинної лексичної номінації українською мовою	Німецькою / мовний коментар (за потреби)	Англійською	Французькою	Італійською	Китайською
1.	Мама	die Mutter	Mum	Maman	Mamma	媽咪
2.	Тато	Der Vater	Dad	Papa	Papà	爸
3.	Чоловік	Der Ehemann / дослівний переклад – близький чоловік	Man	Homme	Uomo	男子

4.	Дружина	Die Ehefrau / дослівний переклад – близька жінка	Wife	Femme	Moglie	妻子
5.	Брат	Der Bruder	Brother	Frère	Fratello	哥哥
6.	Сестра	Die Schwester	Sister	Sœur	Sorella	妹妹
7.	Двоюридний брат	Der Cousin	Cousin	Cousin	Cugino	表哥
...	...	...	...	...	...	...

У руслі подібних здобутків акцентуємо увагу на можливості використання сучасної інформації, як-от: уроків шлюбу від дружини 44-го президента США Мішель Обами; досвід психологів.

Зокрема, останні переконані в тому, що 80 % розлучень можна було б уникнути, за умови інформування подружжя про сім стадій розвитку сімейних відносин. Радимо старшокласникам розподілити номінації родинних лексем (НРЛ) за відповідними періодами взаємостосунків:

1. Цукерко-букетний етап (триває близько 18 місяців). Наділяє всевіт яскравими фарбами з легким ефектом наркотичного сп'яніння. Партнер видається найцікавішим об'єктом у світі / НРЛ – дівчина / хлопець; наречена / наречений; дружина / чоловік.

2. Період перенасичення. Характерний тверезий погляд на стосунки та партнера, вшухання почуттів і поступове звикання один до одного з більш природною поведінкою / НРЛ – дружина / чоловік; мама / тато.

3. Етап відрази. На жаль, його неможливо уникнути. Це етап сварок і виявлення недоліків. Більшість ухвалює рішення про розтавання або розлучення. Проте за умови такого варіанта розвитку подій партнери починають будувати інші стосунки, у яких знову долають лише три стадії, якщо не здатні перейти до іншого етапу разом / НРЛ – дружина / чоловік; мама / тато.

4. Фаза терпіння. Обидва партнери набувають мудрість, оскільки починають усвідомлювати, що сварки закінчуються, а стосунки необхідно продовжувати. Отже, подружжя здобуває мудрість / НРЛ – дружина / чоловік; мама / тато; бабуся / дідусь.

5. Етап боргу (поваги). Це – етап справжнього кохання, оскільки до цього його просто не було. Партнери не лише розуміють свої обов'язки, а й те, що вони можуть дати своєму подружжю / НРЛ – дружина / чоловік; мама / тато; бабуся / дідусь.

6. Стадія дружби. Близькість і довіра, які є сходинкою до наступного етапу / НРЛ – дружина / чоловік; мама / тато; бабуся / дідусь.

7. Етап справжнього кохання. До цього періоду йдуть довгий час через складні життєві ситуації та перипетії. Подружжя не керується егоїзмом чи заботонами / НРЛ – дружина / чоловік; мама / тато; бабуся / дідусь.

Така інформація дозволяє ще в школі переосмислити досвід дитячих казок і “Синдром невинуватих сподівань” у майбутньому, позаяк саме доросле життя потребує значної духовної роботи, розвитку, терплячості, тощо.

Ще: у газеті “Експрес” від 23.08.2015 року провідним науковим співробітником Інституту демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАНУ Л. І. Слюсар зазначено: “Рівень розлучень в Україні сягає 61 %, тобто розпадається більша половина пар, у зв'язку з чим Україна посідає перше місце у Європі” [2]. Пік, на думку соціологів, припадає на перші роки подружнього життя, а саме: від 3-х місяців до півтора року. Названо й п'ятірку найпоширеніших причин, які, на жаль, не аналізують у шкільній програмі в контексті текстового-інформаційного забезпечення відповідного матеріалу:

1) алкоголізм (59 % через який розпадається кожна п'ята родина); у 2012 році Україна посіла третє місце в світі за середнім споживанням горілки на особу після Росії та Білорусі;

2) матеріальні труднощі (15 %);

3) зрада та ревності (12 %);

4) незадоволення інтимними стосунками (5 %);

5) несприятливі житлові умови (5 %);

6) неможливість мати дітей (4 %).

Тобто наведена модель демонструє неготовність молоді будувати стосунки, що накладається на кризи подружнього життя та “Синдромом невинуватих сподівань”, згаданий нами раніше. Проте, саме в старшій школі варто говорити про вироблення навичок спільного долавання труднощів; прагнення до збереження сімейних традицій і запозичення досвіду різних країн із метою збереження власної сім'ї.

**Висновки.** Отже, вивчення досліджуваних одиниць у контексті української та іноземних мов сприяє формуванню родинної лексичної компетенції в досить життєвому руслі; толерантного ставлення до різних культур; усвідомленого сприйняття власного життя зі здатністю долати як внутрішні так і міжмовні бар'єри.

#### Використана література:

1. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
2. Мороз М. Україна – на першому місці в Європі за кількістю розлучень. *Експрес онлайн*. URL: <https://expres.online/archive/main/2015/08/23/148726-ukrayina-pershomu-misci-yevropi-kilkisty-rozluchen> (дата звернення 28.03.2019).

3. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн. 2. За редакцією Є. І. Коваленко; Упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.
4. Buscha A., Raven S., Szita S. Erkundungen Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau B2. Schubert-Verlag Leipzig, 2019. 263 s.

**References:**

1. Matsko L. (2009) Ukrainska mova v osvithnomu prostori: navchalnyi posibnyk dlia studentiv-filolohiv osvithno-kvalifikatsiinoho rivnia «mahistr» [Ukrainian language in the educational space: a textbook for students-philologists of educational and qualification level «Master»]. – K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. 607 s. [in Ukrainian].
2. Moroz M. Ukraina – na pershomu misti v Yevropi za kilkistiu rozluchen /Maryna Moroz / Ekspres online. – Rezhym dostupu do hazety: <https://expres.online/archive/main/2015/08/23/148726-ukrayina-pershomu-misci-yevropi-kilkisty-rozluchen> (data zvernennia: 28.03.2019).
3. Rusova S. (1997) Vybrani pedahohichni tvory: U 2 kn. Kn.2 [Selected pedagogical works: In 2 books. Book 2]/ Sofiia Rusova / Za redaktsiieiu Y. I. Kovalenko; Uporiad., prym. Y. I. Kovalenko, I. M. Pinchuk. – K.: Lybid, 320 s. [in Ukrainian].
4. Buscha A., Raven S., Szita S. (2019) Erkundungen Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau B2. – Schubert-Verlag Leipzig. 263 s.

**Rudiuk T. V. Family vocabulary in the context of Ukrainian and foreign languages (communicative-activity aspect)**

*The article implements the method of consistent support the process of studying the investigated units in the field of native and foreign cultures (communicative-activity aspect). Emphasis is placed on the possibility of borrowing foreign approaches for teaching in order to optimize the educational process and promote its maximum effectiveness. In particular, it is proposed to discuss and integrate the relevant creative materials of school competitions in foreign languages in the context of the research; holding a conversation; writing letters, etc. In addition, the information of text support was selected, such as: features of celebrating traditional holidays in different countries, psychologists' advice about the stages of development family relations in the context of studying family nominations, analysis of divorce statistics, etc. The efficiency of formation family lexical competence by means of native and foreign languages and additional text resources is projected.*

*Among the conditions that ensured the effectiveness of the communicative-activity approach during the study family vocabulary in the aspect of the researched problem, the formation spiritual need of internal and intercultural communication is; desire to learn something new; to carry out the comparative analysis of linguistic phenomena on the example of several languages are determined. The practice of maintaining the dictionary of studied nominations, clarification of common and different patterns of naming, creative use IT in the context of the study family vocabulary were offered.*

*Conclusions are made about the prospects of using the communicative-activity approach and the possibility of intensification the processes of assimilation the studied units in the plane of native and foreign languages, for example: modeling intercultural polylogue; involvement in solving and researching national and international problems; formation the skills of tolerant communication with representatives of different cultures.*

**Key words:** family vocabulary, communicative-activity approach, family lexical competence, cultural discourse, comparative studies, bicultural marriage.

## ПЕРЕХІД НА СТРУКТУРОВАНІ ОСВІТНЬО-НАУКОВІ ПРОГРАМИ ЯК ЧИННИК ІНТЕГРАЦІЇ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ

Статтю присвячено дослідженню проблеми модернізації змісту, методів і форм організації навчання в аспірантурі, спрямованого на підготовку здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. Особлива увага приділяється аналізу провідних позицій науковців щодо правомірності й доцільності введення в аспірантурі структурованих освітньо-наукових програм, а також особливостей їх впливу на процес і прикінцевий результат підготовки здобувачів третього – освітньо-наукового рівня вищої освіти. Виокремлено суть трьох концептуальних позицій щодо модернізації освітнього процесу аспірантури, умовно означених як “дисертаційна”, “академічна” й “інтегральна”. Найбільш конструктивно видається інтегральна позиція, згідно якої упродовж навчання в аспірантурі здобувач зобов’язаний виконати всі вимоги освітньо-наукової програми, зокрема здобути компетентності, достатні для продукування нових ідей, розв’язання комплексних проблем у галузі професійної або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіти методологією наукової та педагогічної діяльності, провести власне наукове дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення, а також захистити дисертацію. Доведено, що перехід в аспірантурі на структуровані програми згідно специфіки кожної із спеціальностей вимагає трансформації освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, здатного в максимальній мірі враховувати інтелектуальні, вікові, гендерні й індивідуальні особливості здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії, а також їхні наукові, соціокультурні, особистісні й професійні інтереси й потреби. З’ясовано, що впровадження освітньо-наукових програм, в яких освітній складовій відведено чільне місце, потребує застосування нових освітніх технологій, зокрема таких, які враховують настанови андрагогічного підходу. Мета андрагогічного підходу полягає у проєктуванні такого розвивального освітньо-наукового середовища аспірантури, яке засновано на суб’єкт-суб’єктній взаємодії, що пробуджує здатність аспірантів діяти відповідно актуальній чи перспективній освітній ситуації. Для цього суб’єкти, які здійснюють діяльність по викладанню навчальних дисциплін в аспірантурі, повинні набутти властивостей фахівців-андрагогів, здатних до виконання рольових функцій консультанта, наставника, супервізора, модератора, фасилітатора, медіатора. Ці рольові функції забезпечують ефективність навчання, управління, консультування, педагогічного супроводу й відповідної корекційної роботи з аспірантами різного віку як дорослими людьми шляхом дотримання відповідних андрагогічних принципів. Останні орієнтують здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії на усвідомлення себе в ролі самовизначених дорослих та зрілих суб’єктів освітньо-наукової діяльності, шляхом свідомого відчуття власних освітніх та соціокультурних потреб, актуалізації пізнавальних та наукових інтересів, сприяючи їхньому успішному особистісно-професійному саморозвитку й досягненням.

**Ключові слова:** освітньо-наукова програма, андрагогіка, андрагогічний підхід, аспірантура, підготовка здобувачів вищої освіти, доктор філософії.

Згідно з провідними державними нормативно-правовими документами (закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про основи державної політики у сфері науки і науково-технічної творчості”, “Про наукову і науково-технічну діяльність”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2021 року”), пріоритетна сфера в науково-інноваційному, соціально-економічному і культурному розвитку Української держави належить висококваліфікованим випускникам закладів вищої освіти III–IV рівнів акредитації, підготовку яких здійснюють соціальні інститути магістратури, аспірантури й докторантури. Завдяки модернізаційним перетворенням й трансформації національної системи вищої освіти в контексті вимог європейської рамки кваліфікацій, яка орієнтує на здійснення якісної підготовки здобувачів за першим – бакалаврським, другим – магістерським та третім – освітньо-науковим рівнями, можливе суттєве зміцнення інтелектуально-творчого, соціально-економічного й духовного потенціалу нації, необхідного для подальшого перспективного розвитку вітчизняної науки і техніки, збереження й примноження скарбів соціокультурної спадщини.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених щодо модернізації національної системи вищої та післядипломної освіти (В. Андрущенко, М. Винницький, С. Квіт, Л. Кондрашова, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало), вдосконалення форм і методів підготовки й атестації науково-дослідницьких та науково-педагогічних кадрів через аспірантуру (Б. Авраменко, О. Бухнієва, М. Гагузов, К. Корсак, О. Поживілова, Г. Сомбаманія, Ж. Таланова, Г. Хижна, О. Цокур) уможливило виявлення суперечності між:

– постійно зростаючими вимогами до професіоналізму особистості й діяльності випускників закладів вищої освіти та недостатньою відповідністю змісту, форм і методів їхнього навчання в аспірантурі провідним настановам андрагогіки як сучасної теорії освіти дорослих [3, с. 89];

– посиленням інтересу аспірантів до концептуально-методологічних, морально-етичних й техніко-технологічних аспектів здійснення науково-дослідницької та науково-педагогічної діяльності в умовах розвитку інформаційного суспільства та недостатнім використанням освітніх технологій, заснованих на засадах андрагогічного підходу [1, с. 21];

– потребою вдосконалення якості підготовки докторів філософії відповідно європейським критеріям студентоцентрованого навчання та обмеженим використанням андрагогічних принципів, форм і методів, які забезпечують ефективність їхньої самоосвітньої діяльності [7, с. 50].

Наявність означених суперечностей зумовлює необхідність дотримання головних настанов андрагогічного підходу під час підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в аспірантурі й більш інтенсивного використання його засобів при створенні розвивально-діалогічної моделі освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти, заснованого на міжособистісній та рефлексивній взаємодії його провідних суб'єктів.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні доцільності використання в аспірантурі засобів і настанов андрагогічного підходу у процесі організації підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії.

Згідно з Порядком підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти, навчання в аспірантурі здійснюється за освітньо-науковою програмою та навчальним планом для кожної спеціальності з метою здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, а також оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності шляхом проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення, й захисту дисертації [6]. Це свідчить про те, що в сучасних державних нормативно-правових документах йдеться про необхідність підготовки у вітчизняних закладах вищої освіти нового типу фахівців-європейців – докторів філософії за певними спеціальностями, на відміну від традиційної підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, що відбувалася в Україні до 2016 р. відповідно Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів [5].

Суттєво й те, що, починаючи з 2016 р., коли вперше в Україні розпочалося ліцензування освітньо-наукових програм, навчальний план для кожної спеціальності аспірантури в своїй структурі почав передбачати не тільки традиційну – наукову складову, яка в попередні роки в нашій країні вбачалася провідною при підготовці наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, але й нову – значно розширену освітню складову. Освітня складова освітньо-наукової програми (обсягом 30-60 кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи), згідно графіку навчального процесу, має бути представлена цілим переліком навчальних дисциплін з уточненням обсягу й послідовності їх вивчення, виокремленням форм проведення навчальних занять та способів поточного і підсумкового контролю, на відміну від складання трьох іспитів кандидатського мінімуму в попередні роки функціонування вітчизняної аспірантури.

Як наслідок, згідно із сучасним графіком організації навчального процесу в аспірантурі, освітній складник освітньо-наукової програми в єдності аудиторної (1/3 часу) та самостійної роботи аспірантів (2/3 часу), здебільшого почав охоплювати їхню навчальну діяльність на протязі трьох-п'яти семестрів із восьми, що визначається кожним закладом вищої освіти самостійно [6]. Відповідно до освітньо-наукової програми, Індивідуальний навчальний план аспіранта, за погодженням із науковим керівником та керівником відповідного факультету чи підрозділу, має містити перелік загальних (обов'язкових), а також таких дисциплін за вибором в обсязі, що становить не менш як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС, які пов'язані з тематикою дисертаційного дослідження. Отже, всі аспіранти, незалежно від форми навчання (очна, вечірня, заочна), зобов'язані відвідувати аудиторні заняття і проходити всі форми поточного та підсумкового контролю, передбачені індивідуальним навчальним планом та освітньо-науковою програмою аспірантури закладу вищої освіти.

Варто зазначити, що проліцензовані у 2016 р. вітчизняними закладами вищої освіти III–IV рівнів акредитації освітньо-наукові програми підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії, розраховані на 4 роки, передбачають набуття ними певних компетентностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій в обсязі кредитів ЄКТС, а також відповідно до затверджених стандартів вищої освіти, серед яких:

– глибинні знання із спеціальності (групи спеціальностей), за якою аспірант проводить дослідження, зокрема засвоєння основних концепцій, розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю, оволодіння термінологією з досліджуваного наукового напрямку;

– загальнонаукові (філософські) компетентності, спрямовані на формування системного наукового світогляду, професійної етики, академічної доброчесності та загального культурного кругозору;

– універсальні навички дослідника, зокрема з усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою, застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, організації та проведення навчальних занять, управління науковими проектами та складення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності;

– мовні компетентності, достатні для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою (англійською або іншою відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів з відповідної спеціальності [4].

Аналіз практичного впровадження освітньо-наукових програм, розрахованих на підготовку здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії, засвідчує, що це закономірно призвело до проектування й експериментальної перевірки міри ефективності самостійно розроблених в кожному закладі вищої освіти

альтернативних моделей організації освітнього процесу в аспірантурі, що стало предметом гострої дискусії українських науковців, а також наукових керівників аспірантів та гарантів освітньо-наукових програм. Проведене опитування фахівців, задіяних у реалізації освітньо-наукових програм закладів вищої освіти м. Одеси та Одеської області, дає всі підстави для виокремлення трьох провідних позицій щодо розуміння ними цільової спрямованості функціонування сучасної аспірантури. Серед них:

– прибічники традиційного, так званого “дисертаційного” підходу, пов’язуючи навчання в аспірантурі переважно зі здобуттям особою наукової освіти, розглядають цей процес переважно в контексті розвитку її здібностей до наукової творчості шляхом виконання й захисту дисертаційного дослідження на основі пошуку нових наукових фактів, розробки авторських моделей, обґрунтування певних концепцій, теорій. Вони вважають, що цільовою спрямованістю аспірантури як кузні наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації є залучення талановитої молоді до опанування спадщини наукових шкіл та організація науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії, яка передбачає обов’язковий захист ними дисертації. Через це вони переконані, що освітня складова підготовки докторів філософії, розрахована на опанування ними цілого переліку загальних дисциплін, далеких від тем їх наукових досліджень, розрахованих на 30–60 кредитів, зайва, тому що опанування значного переліку навчальних дисциплін упродовж тривалого часу (5 семестрів), відчутно відволікає аспірантів від підготовки й своєчасного захисту дисертації;

– представники альтернативного – “академічного” підходу наполягають на тому, що сучасна модернізація аспірантури сприяє її трансформації як найвищої ланки ступеневої й, одночасно, неперервної освіти, яка сприятиме підготовці висококваліфікованих й професійно компетентних кадрів дослідницької спрямованості, але яка не повинна бути націлена на обов’язковий захист кандидатської дисертації. Фахівці виходять з того, що в наступний час спостерігається суттєве зниження наукової активності аспірантів, а також невідповідність їхнього працевлаштування набутим дослідницьким компетенціям. В разі закінчення аспірантури без захисту дисертації, враховуючи працевлаштування випускників в академічних установах та організаціях, на їхню думку, доцільно присвоювати випускникам кваліфікацію “Викладач-дослідник”, якщо вони мають досвід опублікування статей, виступів на наукових конференціях і впровадження авторських наукових проєктів або науково-методичних розробок;

– фундатори “інтегрального”, “кваліфікаційного” підходу розглядають навчання в аспірантурі як дуальний процес актуалізації саморозвитку особистості в науково-дослідницькій діяльності та організації освітньо-наукового простору з метою набуття нею певних універсальних навичок, загальних та професійних компетентностей, що забезпечують здатність продукування нових ідей та розв’язання комплексних проблем у галузі професійної, дослідницької та інноваційної діяльності. Вітаючи загалом перехід аспірантури на структуровані – освітньо-наукові програми, вони підтримують ідею про необхідність вдосконалення й розширення їх освітньої складової, яка, згідно напряму науково-дослідницької роботи аспіранта, повинна дуже ретельно підбиратися, враховуючи профіль та специфіку його наукових інтересів, мотивів досягнення й соціокультурних потреб, інтелектуальних здібностей, потенціальних можливостей, а також певних особистісних обмежень. Це, на думку фахівців, дозволить на підставі місії наукової школи та традицій університету, більш оптимально спланувати освітньо-професійну траєкторію розвитку випускника аспірантури як висококваліфікованого фахівця, який володіє філософсько-світоглядними, науково-дослідницькими й аналітичними компетенціями, що забезпечують його високу професійну мобільність й конкурентоздатність на академічному ринку праці, а також затребуваність й певні переваги в інших, неакадемічних сферах інтелектуальної діяльності. Через це, провідною основою підготовки аспірантів як докторів філософії в певній галузі науки має бути навчання через, в контексті й у процесі наукового дослідження (яке за своїм обсягом повинно скласти лише необхідну частку індивідуального плану), а також цілеспрямована науково-дослідницька діяльність, спрямована на підготовку й захист дисертації.

Отже, дотримуючись думки науковців, які ініціюють модернізаційні зміни аспірантури в контексті настанов інтегральної позиції, очевидно, що впровадження освітньо-наукових програм, в яких освітній складовій відведено чільне місце, потребує застосування нових освітніх технологій, зокрема таких, які враховують настанови андрагогічного підходу [9, с. 51]. Останні орієнтують здобувачів вищої освіти рівня доктора філософії на усвідомлення себе в ролі самовизначених дорослих та досить зрілих суб’єктів освітньо-наукової діяльності, шляхом свідомого відчуття власних освітніх та соціокультурних потреб, пізнавальних та наукових інтересів, що задовольняються на рівні третього – освітньо-наукового рівня вищої освіти, сприяючи їхньому особистісно-професійному саморозвитку й досягненням.

На нашу думку, сучасний рівень розвитку теорії андрагогічного підходу дозволяє в повній мірі враховувати певні закономірності організації особливого – освітньо-наукового процесу, що відбувається в аспірантурі, спрямованої на підготовку здобувачів вищої освіти рівня доктора філософії, відображуючи діалектику їхньої суб’єктної позиції як дорослої людини:

– власна зацікавленість освітньою послугою означає розуміння сутності своїх освітніх проблем, які мають бути конструктивно вирішені в освітньому процесі;

– реальність очікувань від особистої участі в навчальному процесі, їх коректування впродовж професійного самовизначення викликає позитивний настрій та спонукає на активну самоосвітню діяльність;

– дотримання відносин довіри, міжособистісної взаємодії шляхом діалогу й партнерства, сприяє опануванню дій в організаційно-діяльнісному режимі, включенню емоцій, інтелекту та волі в навчальну діяльність;

– участь у роботі різних груп сприяє набуттю навичок з моделювання подій в реальних командах, тренінгу дій з конструктивного вирішення конфліктів, досягненню взаєморозуміння та дотримання домовленостей;

– усвідомлення персональної відповідальності за результат зумовлює розуміння можливості використання самооцінки у власній практиці.

Отже, мета андрагогічного підходу полягає у проєктуванні такого розвивального освітньо-наукового середовища аспірантури, яке засновано на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, що пробуджує здатність аспірантів діяти відповідно актуальній чи перспективній освітній ситуації. Для цього суб'єкти, які здійснюють діяльність по викладанню навчальних дисциплін в аспірантурі, повинні набути властивостей фахівців-андрагогів, здатних до виконання рольових функцій консультанта, наставника, супервізора, модератора, фасилітатора, медіатора [8, с. 123]. Ці рольові функції забезпечують ефективність навчання, управління, консультування, педагогічного супроводу й відповідної корекційної роботи з аспірантами різного віку як дорослими людьми шляхом дотримання відповідних андрагогічних принципів. Останні передбачають врахування викладачами й науковими керівниками аспірантів способів організації їхньої самостійно-пошукової та сумісної діяльності на засадах спільності наукових інтересів та захоплення творчою діяльністю, необхідності опори на індивідуальний досвід аспірантів, використання різноманітних прийомів, що сприяють індивідуалізації, контекстності, елективності їхнього навчання [9, с. 50], розвитку освітніх потреб, професійних та наукових інтересів в рамках викладання кожної з навчальних дисциплін.

**Висновки.** Досвід впровадження освітньо-наукових програм в аспірантурі ОНУ ім. І. І. Мечникова упродовж 2016–2020 н.р. засвідчує, що використання дидактичних ресурсів і можливостей андрагогічного підходу в системі підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії сприяє:

– сформованості універсальних навичок, ключових, соціальних і предметних компетенцій, професійно важливих якостей особистості як суб'єкта науково-дослідницької, інноваційно-творчої та науково-педагогічної діяльності, здатної до модернізаційних перетворень та успішної адаптації в умовах невизначеності й неперервних змін;

– оволодінню ґрунтовними теоретичними знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру і функції науково-дослідницької культури, а також професійної діяльності вченого та викладача-дослідника, їх соціальної ролі в суспільстві знань та інноваційних перетворень в сфері науки, економіки, освіти і культури;

– засвоєнню способів наукового й професійного мислення і дій, необхідних для успішного виконання завдань інноваційної та фахової діяльності не тільки в науковій та освітній сферах суспільства, а також інших неакадемічних галузях суспільного виробництва;

– актуалізації потреб у самопізнанні, професійному самовизначенні та самовихованні як фахівців вищої кваліфікації, творчому саморозвитку і кар'єрному зростанні, досягненню вищих рівнів соціальної й професійної мобільності та конкурентоздатності на національному й світовому ринках праці.

Перспективи подальших досліджень складають аспекти, що висвітлюють особливості андрагогічної підготовки та перепідготовки викладачів та наукових керівників аспірантів.

#### **Використана література:**

1. Гадзецький Б. Зaproвaдження елементів андрагогічного підходу у процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації працівників вищої школи. Післядипломна педагогічна освіта, 2008. № 2. С. 20–22.
2. Даниленко Л. Післядипломна педагогічна освіта в умовах інноваційних змін. Післядипломна педагогічна освіта, 2007. № 2. С. 21–23.
3. Змеєв С. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. Москва : Персэ, 2003. 206 с.
4. Національна рамка кваліфікацій. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>.
5. Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів: Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. № 309. Офіційний вісник України, 1999. № 9, ст. 345. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/309-99-%D0%BF#Text>.
6. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах): Постанова Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 261. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text>.
7. Цокур О. Підготовка нового покоління науково-педагогічних кадрів як найважливіша місія класичного університету в умовах глобалізації. Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації : кол. монографія / під. ред. О. Цокур. Одеса: ФОП Бондаренко О., 2018. Р. 2.3. С. 47–58 с.
8. Jarvis, P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice. 3rd. edn. London: Routledge, 2004. 374 p.
9. Khoronko L., Tskvitariya T. The role of the chair of pedagogy in realization the strategy of vocational and educational training of medical university teachers. Modern European Researches, 2014. N 2. С. 50–53.

#### **References:**

1. Gadzeczkyj B. Zaprovdzhennya elementiv andragogichnogo pidxodu u procesi navchannya na kursax pidvyshhennya kvalifikatsiyi pracivnykiv vyshhoyi shkoly. Pisyadyplomna pedagogichna osvita, 2008. N 2. S. 20–22.
2. Danylenko L. Pisyadyplomna pedagogichna osvita v umovax innovacijnyx zmin. Pisyadyplomna pedagogichna osvita, 2007. N 2. S. 21–23.

3. Zmeev S. Andragogika: osnovy teorii i tehnologii obuchenija vzroslykh. Moskva: Persje, 2003. 206 s.
4. Nacionalna ramka kvalifikacij. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>.
5. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro pidgotovku naukovykh kadrov: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 1 bereznya 1999 r. # 309. Oficijnyj visnyk Ukrainy, 1999. N 9, st. 345. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/309-99-%D0%BF#Text>.
6. Pro zatverdzhennya Poryadku pidgotovky zdobuvachiv vyshhoyosvity stupenya doktora filosofiyi ta doktora nauk u zakladax vyshhoy osvity (naukovykh ustanovax): Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 bereznya 2016 r. N 261. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text>.
7. Czokur O. Pidgotovka novogo pokolinnya naukovykh kadrov yak najvazhlyvisha misiya klasychnogo universytetu v umovax globalizaciyi. Universytetska pedagogichna osvita: istoriya, teoriya i perspektyvy rozvytku v umovax globalizaciyi : kol. monografiya / pid. red. O. Czokur. Odesa: FOP Bondarenko O., 2018. R. 2.3. S. 47-58 s.
8. Jarvis, P. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice. 3rd. edn. London: Routledge, 2004. 374 p.
9. Khoronko L., Tskvitariya T. The role of the chair of pedagogy in realization of the strategy of vocational and educational training of medical university teachers. Modern European Researches, 2014. N 2. C. 50-53.

***Semenova O. Yu. Transition to the structured programmes as an integration factor of the andragogical approach in the training of Ph.D. candidates***

*The article focuses on the problem of modernization of the content, methods, and forms of organization of doctorate study, aimed to train the graduates of the Doctor of Philosophy degree programme. The emphasis is placed on the analysis of scientists' leading views on the legitimacy and appropriateness of the introduction of the structured educational and scientific programs to the doctorate degree training. It also looks at the peculiarities of their impact on the process and the final result of the third and highest academic degree. We singled out the essence of the three conceptual positions on modernization of the doctorate study, conditionally marked as "thesis", "academic", and "integral". We believe that the most constructive position is the integrated position, where doctorate students are obliged to fulfill all the requirements of the educational and scientific program, in particular to acquire competencies applicable for generating new ideas, solving complex problems in professional or research and innovation, mastering the methodology of scientific and pedagogical activities, conducting their own research, the results of which have scientific novelty, theoretical and practical significance, as well as defending a dissertation. The article proves that the doctorate study's transition to structured programmes considering to the specifics of each area requires the transformation of the educational and scientific environment of higher education on the basis of andragogical approach. It enables the educators to take into account the intellectual, age, gender, and individual characteristics of the degree students, as well as their scientific, socio-cultural, personal and professional interests and needs. It has been proved that the implementation of educational and scientific programs with substantial educational component requires the use of new educational technologies, especially those that take into account the andragogical approach. The andragogical approach is based on subject-subject interaction and its objective is to design such an enriching educational and scientific environment for postgraduate students that awakens their ability to act in accordance with the current or prospective educational situation. To achieve this, the subjects involved in the teaching academic disciplines in the postgraduate course should acquire the qualities of andragogy experts capable of performing the role functions of a tutor, mentor, supervisor, moderator, facilitator, and mediator. These role functions ensure the effectiveness of teaching, management, counseling, pedagogical support, and appropriate error correction with postgraduate students of different ages as adults by adhering to the appropriate andragogical principles. The latter direct external PhD students toward their self-awareness as self-determined adults and mature subjects of educational and scientific activity through awareness of their own educational and sociocultural needs and cognitive and scientific interests foregrounding, contributing to their successful personal and professional development and achievements.*

**Key words:** *educational and academic programme, andragogics, andragogical approach, doctorate study, degree training, Doctor of Philosophy.*



УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.30>

Синишина В. М.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено аналізу перебігу та результатам експериментального дослідження ефективності педагогічної системи фахової підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти. Досягнення мети передбачало використання теоретичних (контент-аналіз, систематизація, конкретизація та синтез), емпіричних і статистичних методів для презентації кількісного та якісного аналізу емпіричних даних результатів педагогічного експерименту.

Згідно з поставленими цілями, логіка проведення дослідно-експериментальної роботи уможливила обґрунтування її етапів, які характеризувалися певними завданнями, відповідними формами й методами організації (організаційно-прогностичний, змістово-процесуальний (який охоплював дві частини: констатувальний і формувальний), аналітико-корекційний). Рівень сформованості професійної компетентності майбутніх практичних психологів визначався за мотиваційно-аксіологічним, когнітивно-методологічним, організаційно-поведінковим, особистісно-рефлексивним критеріями. Представлено результати сформованості професійної компетентності майбутніх практичних психологів на рівнях сформованості кожного з її компонентів. Педагогічний моніторинг результатів фахової підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти здійснено з використанням комплексу діагностичних методик, які дали змогу вивчити хід і результати поетапного розвитку всіх компонентів професійної компетентності та спостерігати динаміку її формування у студентів.

Результати, отримані на кожному етапі формувального етапу експериментального дослідження, засвідчили ефективність упровадження розробленої системи фахової підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти. Достовірність результатів експериментального дослідження доведено шляхом аналізу та використання методів математичної статистики.

**Ключові слова:** експериментальне дослідження, фахова підготовка, майбутні практичні психологи, критерії, компоненти, показники, рівні сформованості професійної компетентності.

Сучасні напрями модернізації вищої професійної освіти України, які пов'язані з її інтеграцією в єдиний європейський простір, суттєво змінюють стратегію професійної підготовки майбутніх фахівців. Нині проблема якісної підготовки професіоналів набуває особливого звучання і значущості, оскільки від цього залежить якість життя як кожної людини, так і суспільства загалом, імідж держави на світовій арені. У новій парадигмі освіти головним завданням є розвиток особистості майбутніх фахівців, здатних якісно самостійно здійснювати конкурентну практичну діяльність на основі універсальних знань, готових до творчого виконання власних професійних обов'язків, самореалізації у нестабільному, динамічному соціумі. Зрозуміло, що пріоритетні напрями у вищій освіті не можуть стояти осторонь професійної підготовки майбутніх практичних психологів, попит на яких щороку зростає з боку соціальних практик. Цей факт красномовно свідчить, що професія практичних психологів перетворилася на масову, самостійну та соціально значущу.

З метою перевірки висунутої гіпотези дослідження й результативності дієвості розробленої авторської системи фахової підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти проведено педагогічний експеримент, який у наукових дослідженнях визначено як комплекс засобів і методів наукового пізнання, що забезпечує науково-доказову й об'єктивну перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези [4]. Педагогічний експеримент дав змогу встановити характер зв'язків між різними компонентами освітнього процесу, чинниками, умовами та результатами педагогічного впливу; порівняти ефективність різних чинників або змін у структурі процесу; виявити необхідні умови для реалізації визначеного комплексу завдань відомими засобами та особливості протікання процесу в нових умовах.

Теоретико-методологічним підґрунтям розбудови суб'єктно-орієнтованої фахової підготовки майбутніх практичних психологів на сучасному етапі є фундаментальні концепції та оригінальні технології, розроблені й відображені в наукових розвідках низки дослідників. Так, професійну підготовку психологів розглянуто крізь призму розвитку в майбутніх фахівців професійного мислення (С. Максименко, В. Панок), соціальної активності (О. Бондаренко, М. Гуліна, Д. Пенішкевич, В. Сагарда, Д. Струннікова), професійної креативності (С. Марков, В. Моляко), професійної компетентності (І. Зязюн, М. Шаплавський), критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (М. Бауер, М. Іванчук, Л. Карамушка, С. Максименко, Н. Ничкало), формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (Ж. Вірна, І. Ішук, О. Киричук, В. Ковальов та інші), формування пізнавальної активності (Т. Алексеєнко), розвитку загальної та психологічної культури (В. Рибалка) підготовки до науково-дослідницької діяльності (П. Горностаї) та інші.

**Метою статті** є представлення та аналіз основних моментів планування й організації педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності реалізації системи фахової підготовки майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) та відображення основних результатів функціонування авторської системи.

Відповідно до окреслених завдань, які передбачали пошук шляхів підвищення якості фахової підготовки майбутніх практичних психологів у ЗВО, було підготовлено та проведено науково-педагогічне дослідження (2016–2020 рр.), що передбачало три основні етапи (організаційно-прогностичний, змістово-процесуальний (який охоплював дві частини: констатувальний і формувальний), аналітико-корекційний).

*I. Організаційно-прогностичний етап* проводився в 2016/2017 н. р. та дав змогу констатувати стан досліджуваної проблеми, осмислити і сформулювати мету дослідження, окреслити завдання експериментальної роботи, з'ясувати теоретичні основи конструювання системи фахової підготовки майбутніх практичних психологів у ЗВО.

*II. Змістово-процесуальний етап* проводився протягом 2017/2020 н. р. та передбачав проведення двох частин. Перша частина базувалася на проведенні *констатувального етапу* експерименту, що дав змогу виявити незадовільний стан сформованості професійної компетентності майбутніх практичних психологів, які завершували навчання на 4-му курсі, та початковий (вхідний) рівень сформованості професійної компетентності майбутніх практичних психологів, що задіяні у формувальному етапі й розпочали навчання в контрольних та експериментальних групах. У межах другої частини змістово-процесуального етапу (2017/2018, 2018/2019 і 2019/2020 н. рр.) проводився *формувальний етап* експерименту варіативного типу, який передбачав реалізацію авторської системи фахової підготовки майбутніх практичних психологів у ЗВО. Констатувальний і формувальний етапи педагогічного експерименту базувалися на застосуванні взаємодоповнювальних методів (анкетування, тестування, статистичної обробки даних) та проводилися в умовах реального освітнього процесу ЗВО.

*III. Аналітико-корекційний етап* (2020 н. р.) передбачав: порівняння аналітичного матеріалу з метою і завданнями дослідження; статистичну обробку даних експерименту, виявлення найзначущіших кореляційних зв'язків; доведення за допомогою статистичного критерію Фішера невинуватості відмінності результатів навчання в експериментальних і контрольних групах; побудову графіків, таблиць; проведення аналізу експериментальних даних і формулювання остаточних висновків.

Уся дослідно-експериментальна робота реалізовувалася на базі державного вищого навчального закладу “Ужгородський національний університет”, Національного авіаційного університету, Львівського державного Університету внутрішніх справ та Мукачівського державного університету, в межах яких створювалися оптимальні умови для формування професійної компетентності майбутніх практичних психологів.

У процесі організації та проведення дослідно-експериментальної роботи враховано основні принципи, які відображають загальні вимоги до здійснення педагогічного експерименту: принципи цілісного вивчення педагогічного явища, об'єктивності, ефективності, комплексності, перманентності [1, с. 174–177]. Окреслені принципи використовувалися для планування і проведення дослідно-експериментальної роботи, організації констатувального та формуального етапів експерименту, розроблення діагностичної програми, аналізу й оцінювання одержаних результатів.

На констатувальному етапі експерименту взяли участь 126 студентів. Задля забезпечення можливості порівняння результатів констатувального експерименту здійснено розподіл навчальних груп на експериментальні (ЕГ) та контрольні (КГ), які були з приблизно однаковими якісними та кількісними характеристиками. Згідно з програмою констатувального експерименту проводилося діагностування рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх практичних психологів у ЗВО. У процесі дослідження застосовано діагностичну методику, яка передбачала оцінювання всіх компонентів професійної компетентності (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний).

Шляхом опрацювання статистичних даних анкет і методик та ідентифікації певної кількості балів, набраної студентами 4-го курсу, за рівнями професійної компетентності визначено результати констатувального етапу експериментального дослідження, відображені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати констатувального етапу експериментального дослідження

Компоненти професійної компетентності	Рівні професійної компетентності майбутніх практичних психологів (126 осіб)								Середній бал (СБ)
	Високий		Достатній		Задовільн.		Низький		
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
Мотиваційний	23	18,25	57	45,24	46	36,51	0	0	3,8
Когнітивний	19	15,08	54	42,86	53	42,06	0	0	3,7
Діяльнісний	20	15,87	55	43,65	51	40,48	0	0	3,8
Особистісний	21	16,67	56	44,44	49	38,89	0	0	3,8
Узагальнені показники	21	16,67	55	43,65	50	39,68	0	0	3,8

Отже, результати констатувальної частини експерименту дали змогу визначити основний зміст і напрям подальшої експериментальної діяльності – формуального етапу. Загалом формувальний експеримент проходив у природних умовах освітнього процесу ЗВО, які здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності

“Практична психологія”. Логіка *формульованого етапу дослідження* полягала в створенні для експериментальних груп студентів (ЕГ) експериментальної ситуації, в якій на основі відповідних педагогічних умов виникає можливість простеження рівня виразності та стійкості результатів реалізації розробленої системи.

З метою аналізу результатів формульованого етапу дослідження порівнювалися цифрові показники вхідного і підсумкового рівнів сформованості кожного компонента професійної компетентності майбутніх практичних психологів, які навчалися в контрольних (КГ) та експериментальних групах (ЕГ). Узагальнені результати встановлення цифрових показників рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх практичних психологів у ЗВО подано в зведено-порівняльній таблиці 2. Цифрові показники відображають результативність формульованого етапу експериментального дослідження й ефективність розробленої авторської системи та структурно-функціональної моделі фахової підготовки майбутніх практичних психологів у ЗВО.

Таблиця 2

**Узагальнені показники сформованості професійної компетентності майбутніх практичних психологів**

Гр. і КС	ЕК	Сформованість професійної компетентності майбутніх практичних психологів								СБ
		Високий		Достатній		Задовільн.		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ – 61 ст.	ВК	6	9,84	25	40,98	25	40,98	5	8,2	3,5
	ПК	10	16,39	27	44,26	24	39,35	0	0	3,8
ЕГ – 62 ст.	ВК	7	11,29	22	35,48	27	43,55	6	9,68	3,5
	ПК	19	30,64	33	53,23	10	16,13	0	0	4,2

На основі аналізу таблиці 2 встановлено, що за показниками середнього бала (СБ) у студентів КГ спостерігалось зростання цього показника від 3,5 до 3,8 бала (на 0,3 бала), а в ЕГ – від 3,5 до 4,2 (на 0,7 бала), що на 0,4 бала більше, ніж у студентів контрольних груп. Отже, в студентів ЕГ дещо краще відбулося зростання рівнів сформованості всіх компонентів професійної компетентності, ніж у студентів КГ. Тому аналіз табличних даних дає змогу узагальнити, що реалізація системи фахової підготовки майбутніх практичних психологів у ЗВО сприяє формуванню професійної компетентності студентів спеціальності “Практична психологія”.

З метою перевірки достовірності та обробки результатів педагогічного експерименту було використано методи математичної статистики, які застосовуються у професійній педагогіці [3; 5]. Для порівняння параметрів генеральних сукупностей (середніх значень і дисперсій) визначався F-критерій (критерій Фішера). Доведення достовірності результатів дослідно-експериментальної роботи базувалося на порівнянні числових показників емпіричного F-критерію ( $F_{emp}$ -КГ і  $F_{emp}$ -ЕГ), які обчислювалися з цифрових даних, отриманих під час експерименту, та теоретичного F-критерію, поданого у стандартній таблиці F-значення [2, с. 277–278].

Показник  $F_{krit}$  для нашого дослідження обчислювався за числом ступенів свободи, яке визначалося шляхом віднімання одиниці від числа кількості студентів у КГ та ЕГ. За умови, якщо кількість студентів від 60 до 120 осіб (в ЕГ (КГ) – це 61 (62) – 1 = 60 (61)), то F-критерій має бути в межах 1,7–1,3. Результати обчислення F-критерію для контрольних ( $F_{emp}$ -КГ) і експериментальних груп ( $F_{emp}$ -ЕГ) відображено в таблиці 3.

Таблиця 3

**Результати обчислення F-критерію**

Компоненти професійної компетентності майбутніх практичних психологів	Показники F-критерію ( $F_{emp}$ -КГ і $F_{emp}$ -ЕГ) для порівняння з $F_{krit}(1,8 - 1,3)$	
	$F_{emp}$ -КГ	$F_{emp}$ -ЕГ
Мотиваційний	1,23	1,61
Когнітивний	1,22	1,40
Діяльнісний	1,25	1,43
Особистісний	1,24	1,55
<b>Узагальнені показники</b>	1,21	1,50

Аналіз цифрових показників таблиці 3 дає змогу узагальнити, що показники F-критерію для КГ ( $F_{emp}$ -КГ) відрізняються від стандартних табличних даних. Так, показник  $F_{emp}$ -КГ із значеннями від 1,21 до 1,25 виходить за межі вірогідності, тому незначне підвищення рівня сформованості кожного компонента та загалом професійної компетентності майбутніх практичних психологів у контрольних групах пов'язане з умовами традиційного процесу навчання. F-критерій для експериментальних груп ( $F_{emp}$ -ЕГ) має показники від 1,40 до 1,61, що є в межах показників стандартної таблиці. Це означає, що результати нашого дослідження є вірогідними та підтверджують достовірність проведеної дослідно-експериментальної роботи.

**Висновки.** Отже, ефективність фахової підготовки майбутніх практичних психологів залежить від ціле-спрямованої реалізації системи фахової підготовки майбутніх практичних психологів у ЗВО. Результати експериментального дослідження підтверджуються достовірними показниками, які перевірені за допомогою методів математичної статистики.

Подальші наукові пошуки вбачаємо в продовженні вдосконалення фахової підготовки майбутніх практичних психологів у ЗВО з метою всебічного формування у них професійної компетентності.

**Використана література:**

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. 278 с.
2. Кыверьялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 334 с.
3. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Педагогічний експеримент в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. 460 с.
4. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підруч. для науковця. Київ : навч.-метод. центр “Консорціум з удосконалення менеджменту освіти в Україні”, 2006. 302 с.
5. Суходольский Г. В. Математические методы в психологии. 3-е изд, исп. Харьков : Изд-во “Гуманитарный Центр”, 2008. 284 с.

**References:**

1. Honcharenko S. U. (2008) Pedagogichni doslidzhennia: metodychni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical researches: methodical advices to young scientists]. Kyiv – Vinnytsia : DOV “Vinnytsia”. 278 s. [in Ukrainian].
2. Kyveryalg A. A. (1980) Metody issledovaniya v professionalnoy pedagogike [Research methods in professional pedagogy]. Tallinn : Valgus. 334 s. [in Russian].
3. Sysoieva S. O. & Krystopchuk T. Ye. (2009) Pedagogichniy eksperyment v naukovykh doslidzhenniakh neperervnoi profesiinoi osvity [Pedagogical experiment in scientific studies of continuous vocational education]. Lutsk : Volynska oblasna drukarnia. 460 s. [in Ukrainian].
4. Surmin Yu. P. (2006) Maisternia vchenoho: pidruchnyk dlia naukovtsia [Scientist’s workshop: textbook for the scientist]. Kyiv : navch.-metod. tsentr “Konsortsium z udoskonalennia menedzhmentu osvity v Ukraini”. 302 s. [in Ukrainian].
5. Sukhodolskiy G. V. (2008) Matematicheskie metody v psikhologii [Mathematical methods in psychology]. Kharkiv : Izd-vo Gumanitarnyy Tsentr. 284 s. [in Russian].

**Synyshyna V. M. Organization of experimental study and analysis of results of functioning of the system of vocational training of future practical psychologists in the institutions of higher education**

*The article deals with analysis of the process and results of experimental study of efficiency of the pedagogical system of vocational training of future practical psychologists in the institutions of higher education. Achieving the goal provided use of theoretical (content-analysis, systematization, concretization and synthesis), empirical and statistical methods for presenting quantitative and qualitative analysis of empirical data of the pedagogical experiment results.*

*In accordance with the set goals, the logic of providing research and experimental work made it possible to substantiate its stages, which were characterized by certain tasks, appropriate forms and methods of organization (organizational-prognostic, substantive-procedural (that included two parts: ascertaining and forming), analytical-correctional). The level of formation of professional competence of future practical psychologists has been defined by motivational-axiological, cognitive-methodological, organizational-behavioral, personal-reflexive criteria. The results of formation of professional competence of future practical psychologists at the levels of formation of each component have been presented. Pedagogical monitoring of results of vocational training of future practical psychologists in the institutions of higher education has been provided by using complex of diagnostic methods that gave opportunity to study the process and results of gradual development of all components of professional competence and observe the dynamics of its formation in students.*

*The results, obtained at each stage of forming stage of experimental study, have proved the efficiency of implementation of the developed system of vocational training of future practical psychologists in the institutions of higher education. The reliability of experimental research results has been proved through the analysis and use of methods of mathematical statistics.*

**Key words:** *experimental study, vocational training, future practical psychologists, criteria, components, indicators, levels of formation of professional competence.*

УДК 37.011.3-51:81.161.2]:81'24

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.31>

Скрипник Н. І.

## ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО Й ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Розвідка присвячена дослідженню особливостей навчання монологічного та діалогічного мовлення студентів-словесників на заняттях із українськомовних дисциплін у закладі вищої освіти. Актуальність проблеми формування діалогічного та монологічного мовлення студентів гуманітарно-педагогічного коледжу зумовлена вимогами, які висуває сучасне суспільство до фахівців нового типу. З'ясовано, що до найважливіших складників, що становлять основу мовленнєвої компетентності студента, належить здатність адекватно сприймати діалогічне мовлення на слух, вести діалог із дотриманням вимог українського мовленнєвого етикету (у дружньому колі, в розмові з одногрупниками, у контактному чи дистантному спілкуванні). Зауважено, що використання вивченого матеріалу в нових мовних ситуаціях повинне слугувати основою у навчанні монологічного мовлення. На заняттях необхідно формувати вміння як невідготовленого, так і підготовленого мовлення цих форм. Розкрито зміст та структуру монологічного та діалогічного мовлення. У статті досліджено монолог та діалог як форми мови, утворені в результаті активної мовленнєвої діяльності людини. Акцентовано на тому, що діалогічне і монологічне мовлення характеризуються зверненістю, однак простежено, що діалогічне мовлення більш тісно, ніж монологічне, пов'язане із ситуацією спілкування. Доведено, що діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь, воно зазвичай спонтанне, адже мовленнєва поведінка кожного комуніканта діалогу значною мірою залежить від мовленнєвої поведінки партнера. Комунікація рідною мовою можлива за умови вільного користування суб'єктами взаємодії мовою як найважливішим способом спілкування, а тому сформувати в майбутніх фахівців філологічного профілю належну культуру мовлення, розвинені мовну, лінгвістичну, мовленнєву та комунікативну компетенції можна тільки за умови розуміння ними того, що отримані компетенції дозволять їм уміло користуватися мовою в професійній діяльності.

**Ключові слова:** вища освіта, діалогічне мовлення, монологічне мовлення, спілкування, мовленнєва компетенція, навчання української мови.

У сучасних дослідженнях спілкування розглядають у невід'ємній єдності з мовленням. Спілкування виступає засобом комунікації і забезпечує взаємозв'язок із довкіллям. Оволодіння комунікативно-мовленнєвою компетентністю сьогодні є одним із найвищих досягнень у навчанні мовної особистості здобувачів освіти. З огляду на умови компетентнісного підходу до процесу навчання, який здійснюється в діалогічній та монологічній формах, нині є актуальним формування як монологічного, так діалогічного мовлення майбутніх учителів-словесників, оскільки діалогізація повною мірою відображає природу дидактичної взаємодії, сприяє створенню оптимальних умов для діалогічного спілкування в системі стосунків «викладач-студенти» на заняттях української мови, а монолог під час мовленнєвого спілкування перебуває в постійній взаємодії з діалогом.

Теорію мовленнєвої діяльності, як важливого елементу культури спілкування розвивали О. Леонт'єв, І. Зимня, Т. Рядова та ін.

Діалогічне мовлення вивчали такі науковці: В. Апельт, В. Артемов, Д. Берн, Й. Берман і В. Бухбіндер, О. Гвоздев, Г. Леушина, Н. Луцан, Ю. Пассов, Е. Палихата, В. Скалкін і Г. Рубінштейн, Є. Розенбаум, Л. Щерба, Е. Шубін, Л. Якубинський та багато ін.

Проблему монологічного мовлення досліджували лінгвісти Д. Баранник, Л. Булаховський, І. Білодід, В. Виноградов, Ж. Вандрієс, Т. Ладижинська, О. Лаптева, Н. Шведова, Л. Щерба та інші й лінгводидакти А. Богуш, Н. Гавриш, С. Ласунова, М. Пентилюк, Т. Постоян, Л. Скалкін, Л. Фесенко та ін.

Учені розуміють процес спілкування як передачу кодової інформації від суб'єкта до суб'єкта, що має діяльнісний і діалогічний характер. Монологічне мовлення – це процес, який потребує спеціального навчання, це більш складний, довільний, організований вид усного мовлення (О. Леонт'єв, Л. Щерба). Науковці, підкреслюючи первинність діалогу, доводять, що монолог народжується в надрах діалогу (О. Ушакова).

А. М. Богуш стверджує, комунікативно-мовленнєвий розвиток здобувачів освіти – це комплексна характеристика особистості, яка вимагає як досконалого розвитку мовлення, зокрема словникового запасу, звукової культури мовлення, граматичної правильності і виразності мовлення, діалогічних і монологічних форм мовлення, сформованих оцінно-контрольних дій, так і розвитку форм спілкування та індивідуально-психологічних якостей і властивостей особистості, які зумовлюють індивідуальний стиль спілкування кожної особистості на різних вікових етапах її розвитку і готують учасника освітнього процесу до навчання в закладах освіти [8, с. 469].

На думку М. І. Пентилюк, комунікативна культура – це культура людських взаємовідношень, основу яких становить комунікабельність – риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми. Комунікабельність не є вродженою, вона формується в процесі життя й діяльності людини в соціальній групі [15, с. 115].

Отже, аналіз наукового фонду за останнє десятиліття дав змогу виокремити пріоритетні напрями наукових пошуків ефективних шляхів формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх фахівців освітньої галузі, проте досліджуване нами питання не може вважатися вирішеним у лінгвометодичній науці,

оскільки потребує ґрунтовнішого дослідження з огляду навчання монологічного та діалогічного мовлення та ефективного впливу цих форм мовлення на формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів-філологів.

**Мета статті** – дослідити особливості монологічного та діалогічного мовлення, їхні ознаки й функції; окреслити важливість формування діалогічних і монологічних умінь і навичок майбутніх учителів української мови в умовах компетентнісного навчання.

Відповідно до поставленої мети передбачено виконання таких **завдань**: визначення діалогу, монологу, монологічного та діалогічного мовлення, їх ролі та місця у процесі професійного спілкування та навчання, розмежування діалогу та монологу.

Розвідка присвячена дослідженню проблем, пов'язаних із навчанням монологічного та діалогічного мовлення майбутніх фахівців української мови у ситуаціях професійно орієнтованого спілкування.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки визначено низку вимог соціально-правового характеру, зокрема в наш час особливої актуальності набуває вимога формування високої мовної культури та мовленнєвої компетентності громадян, поваги до державної мови й мов національних меншин України, толерантного ставлення до носіїв різних мов і культур [9]. А тому сучасна освіта приділяє достатньо уваги проблемам розвитку мовленнєвих умінь учасників освітнього процесу.

Мовленнєва компетентність – одна з основних характеристик особистості, що формується в процесі навчання, а оволодіння зв'язним мовленням – складова частина мовленнєвої компетентності. Нині діалогічне та монологічне мовлення є ефективним методом формування комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів, адже навчити студента культури мовлення та мовленнєвої виразності можна лише за умови спілкування.

На думку І. Іпатій, О. Кузик, діалогічне мовлення – особливий вид мовленнєвої діяльності, що характеризується ситуативністю, зверненістю, вмотивованістю, спонтанністю, емоційною забарвленістю [5].

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Саме тому в межах одного мовленнєвого акта кожен з учасників по черзі виступає як слухачем, так і мовцем [6, с. 22].

Погоджуємося з думкою багатьох учених, що розумних, дотепних і балакучих співрозмовників значно більше, ніж добрих промовців. Діалогічне мовлення завжди підтримане. Співбесідники весь час міняються ролями. Доки один закінчить свою думку, інший може підготувати свою. Учасники розмови, крім того, можуть просто допомагати один одному (нагадувати, підказувати слова).

На нашу думку, діалогічне мовлення є найефективнішим засобом навчання мови в закладі вищої освіти, оскільки сприяє активізації мовленнєвого матеріалу й формуванню мовленнєвих навичок, умінь, йому притаманна спонтанність, емоційність та експресивність.

Монологічне мовлення значно важче для користування, ніж діалогічне. Монологічне мовлення – це «безпосередньо спрямований на співрозмовника чи аудиторію організований вид професійно-спрямованого усного мовлення, який передбачає висловлення однієї особи» [14, с. 28–30].

Монологічне мовлення у психологічному та лінгвістичному відношенні – складна форма усного мовлення, оскільки це мовлення однієї особи до слухачів, воно більш розгорнуте, вимагає зосередженості пам'яті й уваги до змісту і форми мовлення. Монологічне мовлення спирається на мислення, яке логічно більш послідовне, ніж у процесі діалогу. Монолог не підтримується ситуацією або запитаннями, на відміну від діалогу, він здебільшого адресований не одній людині, а багатьом. Монологічне мовлення, як мовлення однієї особи, потребує розгорнутості, повноти, чіткості і взаємозв'язку окремих частин розповіді, вміння мовця зосередити свою думку на головному, не захоплюватися деталями, водночас говорити емоційно, жваво, образно [13, с. 556].

Велике місце у практиці спілкування людей має монологічне мовлення, що проявляється в різних усних та письмових виступах. Монологічні форми мовлення – це лекції, доповіді, виступи на зборах, оголошення, накази, різні усні та письмові повідомлення [4, с. 57].

На думку В. Л. Скалкіна [14, с. 6], монологічне мовлення є контекстуальним, на відміну від діалогу, що знаходяться в найтіснішій залежності від ситуації. У діалогічній мові «передача інформації направлена в двох і більше напрямках, у кожного комуніканта періоди мовленнєвої активності змінюються періодами сприйняття й обробки інформації», що сприяє полегшенню під час спілкування [11, с. 19].

Учені виділяють два види усно-мовленнєвої діяльності: діалог і монолог.

У своїй праці А. Богуш і Н. Гавриш подають таке визначення діалогічному мовленню: діалог – форма мовної комунікації, учасники якої обмінюються репліками-висловленнями або реченнями. До лінгвістичних засобів усного мовлення діалогу належить розмовна лексика, фразеологія; фрази характеризуються уривчастістю, недомовленістю, скороченістю; наявністю складних і простих безсполучникових речень; імпровізація, реактивний характер висловлення. Як і будь-якому тексту, діалогу властива зв'язність [3, с. 393].

Монолог – це форма мови, утворена в результаті активної мовленнєвої діяльності, розрахована на пасивне й опосередковане сприйняття і практично не пов'язана з відповідною промовою співрозмовника ні у змістовному, ні у структурному відношенні. У деяких випадках монолог визначають як інтраперсональний мовленнєвий акт. Монолог не пристосований до безпосереднього спілкування, він припускає, що хтось тільки слухає, але не відповідає [2, с. 71].

У формі монологу komponується переважна частина писемних жанрів мовлення (статті, листування). В усному мовленні монологічну структуру мають публічні промови, звіти, виступи, розповіді тощо [1, с. 92], а використання цих форм у професійній мовленнєвій діяльності майбутніх фахівців української мови потребує постійного вдосконалення та увиразнення мовлення. Сучасний майбутній учитель-словесник повинен уміти виконувати прості комунікативно-мовленнєві завдання, логічно формулювати свої думки, вести дискусію, переконувати, відстоювати власну думку, доречно використовувати мовні засоби відповідно до комунікативної ситуації, наочний матеріал та інші медіазасоби, а також грамотно спілкуватися з дітьми, батьками, колегами по роботі.

До лінгвістичних характеристик монологічного мовлення належать застосування переважно літературної лексики; розгорнутість висловлення; наявність ускладнених конструкцій; прагнення до чіткого граматичного оформлення зв'язності; певна завершеність [7]. Крім того, йому властивий складний синтаксис, обмежене використання речень-еліпсів, мовленнєвих кліше, штампів. Залежно від комунікативної функції монологічного мовлення розрізняють такі типи висловлень: монолог-повідомлення, монолог-опис, монолог-міркування, монолог-розповідь. Відповідно до усного монологічного висловлення студенти-філологи повинні вміти: правильно скласти одну завершену фразу, комбінувати різноструктурні фрази, трансформувати, розширювати, доповнювати вже засвоєні мовленнєві зразки згідно з цілями та умовами спілкування, вільно викладати свої думки, обговорювати факти, розкривати причинно-наслідкові зв'язки подій та явищ.

Мовець здебільшого використовує позамовні та інтонаційні засоби виразності, проте, на відміну від діалогу, вони відіграють другорядну роль, оскільки монолог менш емоційний. Монолог, як основний засіб логічного та послідовного організованого повідомлення, є усвідомленішим та довільнішим за діалог. Монологічне мовлення потребує тривалішої внутрішньої підготовки, попереднього обдумування, зосередження на головному, передбачає вміння вибіркового користування доречними для конкретного випадку мовними засобами [3].

Змістовна сторона монологічного мовлення повинна поєднуватися з виразною стороною, яка створюється за допомогою мовних засобів (використання слова, словосполучення), немовних комунікативних засобів (інтонації, системи пауз) [10, с. 86].

На відміну від діалогу, який підтримується ситуацією або запитаннями, монолог адресований не одній людині, а багатьом, адже до монологу особистість спонукають насамперед внутрішні мотиви.

Так, Л. Якубинський зазначає, що для діалогу характерні такі ознаки: порівняно швидкий обмін думками, коли кожний компонент обміну є реплікою, і одна репліка в найвищому ступені обумовлена іншою; обмін відбувається поза будь-яким попереднім розмірковуванням; компоненти не мають особливої заданості, в побудові реплік відсутня навмисна зв'язаність, і вони в найвищому ступені короткі. Для монологу характерні: протяжність та зумовлена нею зв'язність, побудова мовленнєвого ряду; однобічний характер висловлення, не розрахований на термінову репліку, заданість, попереднє обмірковування [16, с. 219].

Ми підтримуємо твердження Л. Якубинського, що основною ознакою монологу є складність, а діалогу властива така функція, як недомовлення або неповне висловлення своєї думки під час спілкування.

Зауважимо, що повідомлення, доповіді, презентації, заздалегідь заплановані виступи перед аудиторією – це так званий підготовлений монолог, проте така форма роботи повинна здійснюватися з використанням новітніх інтерактивних педагогічних технологій: міжнародні та всеукраїнські Інтернет-конференції, спільні проекти тощо.

Із огляду сучасних викликів суспільства (карантинні заходи у зв'язку із поширенням коронавірусу COVID-19), вивчення ролі та ефективності впливу нових комунікацій та засобів масових комунікацій на формування комунікативно-мовленнєвих компетентностей студентів у освітньому процесі вивчення української мови набуває інноваційних підходів та вимог підвищення рівня мобільності у закладах вищої освіти. Зокрема, С. Руда розглядає «інтернет як базу виникнення комунікативного середовища без кордонів, як «інтернет-дискурс», який є багатожанровим функціональним різновидом монологічного та діалогічного спілкування, а своєрідність електронного спілкування полягає не тільки у використанні «професіологізмів», а й у комбінації лексичних одиниць, що належать до різних стилів мови та обираються відповідно до мети спілкування в електронній мережі» [12, с. 159]. Таким чином, інтернет як сучасна комунікаційна платформа позитивно впливає на специфіку навчання діалогічного та монологічного мовлення студентів, але лише після ретельного вивчення таких лінгвістичних характеристик усного монологічного висловлення як фонетичні, граматичні та лексичні аспекти української мови.

**Висновки.** Отже, ми з'ясували, що добре розвинене зв'язне мовлення студента-філолога відіграє важливу роль у формуванні та розвитку особистості, допомагає чітко та ясно мислити, легко налагоджувати контакт із оточенням. Розвиток мовленнєвих навичок і умінь студентів невід'ємно пов'язаний із розвитком словникового запасу, формуванням звукової культури та граматичної правильності мовлення. Досліджено особливості навчання монологічного та діалогічного мовлення студентів-словесників на заняттях із української мови у закладі вищої освіти: розкрито зміст та структуру монологу, діалогу, монологічного та діалогічного мовлення. Варто зауважити, що розгалужений комплекс підходів і завдань із розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь студентів під час виконання ними різних форм монологічного та діалогічного мовлення в курсі україномовних дисциплін для студентів-словесників сприяє оптимізації освітнього процесу, дозво-

ляє підвищити ефективність самостійної роботи з формування не тільки мовленнєвої, а й професійної компетентності, створює сприятливі умови для креативної діяльності та вдосконалення комунікативних, мовленнєвих, професійних умінь і навичок спілкування.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у формуванні комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів української мови у професійній діяльності та в підборі вправ для вдосконалення вмій монологічного та діалогічного мовлення.

#### Використана література:

1. Баранник Д. Х. Усний монолог: загальні особливості мовної культури. Дніпропетровськ : ВДУ, 1969. 144 с.
2. Герета Н. М. Діалог як складник чужого мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 10. «Проблеми лексикології і граматики української мови»: зб. наукових праць / відп. ред. А. П. Грищенко. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. Вип. II. С. 71–77.
3. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методики навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш; за ред. А. М. Богуш. Вид. 2-ге, доп. Київ : Видавничий дім «Слово», 2011. 704 с.
4. Івченко М. П. Сучасна українська літературна мова. Київ : Видавництво Київського університету ім. Т. Г. Шевченка, 1965. 503 с.
5. Іпатій І. К., Кузик О. В. Формування навичок діалогічного та монологічного мовлення. URL : <http://intkonf.org/ipatiy-i-k-kuzik-ov-formuvannya-navichok-dialogichnogo-ta-monologichnogo-movlennya/> (дата звернення: 01.08.2020).
6. Леонт'єв А. А. Основы теории речевой деятельности. Москва : Наука, 1974. 368 с.
7. Манько Н. В. Діагностика і корекція мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : наук.-метод. посібник. Київ : КНТ, 2008. 256 с.
8. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. фак-тів дошк. освіти / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. Київ : Видавничий дім «Слово», 2006. 304 с.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки : веб-сайт. URL: [http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro\\_1221.pdf](http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf) (дата звернення: 03.08.2020).
10. Опроушко Н. А. Речевое воздействие как лингвистическая проблема. *Мир русского слова*. 2002. № 5 (13). С. 86–91.
11. Основы теории коммуникации : учебник / под ред. проф. М. А. Василика. Москва, 2005. 615 с.
12. Руда С. В. Інтернет як база виникнення комунікативного середовища без кордонів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія». 2011. Вип. 159. Ч. 2. С. 157–162.
13. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
14. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию. Київ : Радян. школа, 1989. 158 с.
15. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посібник / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
16. Якубинский Л. П. О диалогической речи. *Русская речь* : сб. науч. трудов / под ред. Л. В. Щербы, 1923. 217 с.

#### References:

1. Baranyk, D. Kh. (1969). *Usnyi monoloh: zahalni osoblyvosti movnoi kultury [Oral monologue: general features of language culture]*. Dnipropetrovsk: VDU [in Ukrainian].
2. Hereta, N. M. (2006). Dialoh yak skladnyk chuzhoho movlennia [Dialogue as a component of another's speech]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 10. «Problemy leksykologhii i hramatyky ukrainskoi movy» – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 10. «Problems of lexicology and grammar of the Ukrainian language»*. Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova, 2, 71–77 [in Ukrainian].
3. Bohush, A. M., Havrysh N. V. (2011). *Doshkilna lnhvodydakyka: Teoriia i metodyky navchannia ditei ridnoi movyv doshkilnykh navchalnykh zakladakh. Pidruchnyk [Preschool language didactics: Theory and methods of teaching children the native language in preschool educational institutions. Textbook]*. Kyiv : Vydavnychy dim «Slovo» [in Ukrainian].
4. Ivchenko, M. P. (1965). *Suchasna ukrainska literaturna mova [Modern Ukrainian literary language]*. Kyiv : Vydavnytstvo Kyivskoho universytetu im. T. H. Shevchenka [in Ukrainian].
5. Ipatii, I. K., Kuzyk, O. V. Formuvannia navychok dialohichnoho ta monolohichnoho movlennia [Formation of skills of dialogic and monologue speech]. (n.d.). *intkonf.org*. Retrieved from <http://intkonf.org/ipatiy-i-k-kuzik-ov-formuvannya-navichok-dialogichnogo-ta-monologichnogo-movlennya/> [in Ukrainian].
6. Leontev, A. A. (1974). *Osnovy teorii rechevoy deyatelnosti [Fundamentals of the theory of speech activity]*. Moskva: Nauka [in Russian].
7. Manko, N. V. (2008). *Diahnostyka i korektsiia movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku: nauk.-metod. posib. [Diagnosis and correction of speech development of preschool children: scientific and methodical manual]*. Kyiv : KNT [in Ukrainian].
8. Bohush, A., Havrysh, N., Kotyky, T. (2006). *Metodyky orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti ditei u doshkilnykh zakladakh : pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zakl. fak-tyv doshk. Osvity [Methods of organizing artistic and speech activities of children in preschool institutions: textbook for students of higher educational institutions of preschool education faculties]*. Kyiv: Vydavnychy Dim «Slovo» [in Ukrainian].
9. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky [National strategy for the development of education in Ukraine for 2012–2021]. (n.d.). *oneu.edu.ua* Retrieved from [http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro\\_1221.pdf](http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf) [in Ukrainian].
10. Oproushko, H. A. (2002). Rechevoe vozdeystvie kak lingvisticheskaya problema [Speech influence as a linguistic problem]. *Mir russkogo slova – The world of the Russian word*, 5 (13), 86–91 [in Russian].
11. Vasilika, M. A. (Ed.) (2005). *Osnovy teorii kommunikatsii: uchebnik [Fundamentals of communication theory: textbook]*. Moskva [in Russian].
12. Ruda, S. V. (2011). Internet yak baza vynykennia komunikatyvnoho seredovyshcha bez kordoniv [The Internet as a basis for the emergence of a communicative environment without borders]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriiia «Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiiia» – Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Series "Pedagogy. Psychology. Philosophy"*, 159, part 2, 157–162 [in Ukrainian].



13. Selivanova, O. (2006). *Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopediia [Modern linguistics: a terminological encyclopedia]*. Poltava: Dovkillia-K. [in Ukrainian].
14. Skalkin, V. L. (1989). *Obuchenie monologicheskomu vyiskazyvaniyu [Monologue teaching]*. KiYiv: Radyan. shkola [in Russian].
15. Pentyliuk, M. I. (Ed.) (2015). *Slovyk-dovidnyk z ukraïnskoi linhvodydaktyky : navchalnyi posibnyk [Dictionary-reference book on Ukrainian linguodidactics: textbook]*. Kyiv : Lenvit [in Ukrainian].
16. Yakubinskiy, L. P. (1923). *O dialogicheskoy rechi [About dialogical speech]*. *Russkaya rech : sb. nauch. trudov – Russian speech: collection of scientific works* [in Russian].

### **Skrypnyk N. I. Formation of monological and dialogical speech of future teachers of the Ukrainian language**

*The research is devoted to the study of the peculiarities of teaching monologue and dialogic speech to students-philologists in classes on Ukrainian-language disciplines in higher education. The urgency of the problem of forming dialogic and monologue speech of students of the Humanities and Pedagogical College is due to the requirements of modern society to specialists of a new type. It was found that the most important components that form the basis of student's speech competence are the ability to adequately perceive dialogic speech by ear, to conduct a dialogue in compliance with the requirements of Ukrainian speech etiquette (in a friendly circle, in conversation with group mates, in contact or distance communication). The author of the studies is convinced that the use of the studied material in new language situations should be considered as a basis for teaching monologue speech. In the classes it is necessary to form the skills of both unprepared and prepared speech of these forms. The content and structure of monologue and dialogic speech are revealed. The article examines monologue and dialogue as forms of speech formed as a result of active human speech activity. Emphasis is placed on the fact that dialogic and monologue speeches are characterized by reversibility, but it has been shown that dialogic speech is more closely related to the situation of communication than monologue speech. It is proved that dialogic speech, in contrast to monologue, cannot be planned in advance, it is usually spontaneous, because the speech behaviour of each communicator of the dialogue largely depends on the speech behaviour of the partner. Communication in the native language is possible under the condition of free use of subjects of language interaction as the most important way of communication, and therefore to form in future specialists of philological profile proper speech culture, developed language, linguistic, speech and communicative competences only if they understand that they have acquired competencies will allow them to skilfully use the language in professional activities.*

**Key words:** higher education, dialogic speech, monologue speech, communication, speech competence, Ukrainian language teaching.

УДК 378.091.3:373.3.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.32>

Тесленко Т. В, Марусинець М. М.

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНІВСЬКИМ КОЛЕКТИВОМ**

*У статті обґрунтовано актуальність проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з учнівським колективом. Особлива увага надана розкриттю професійної взаємодії майбутніх учителів як системи інтегрованих показників, що включають професійну педагогічну спрямованість особистості, її теоретичну озброєність, а також наявність професійно значущих умінь, необхідних до спільної діяльності. Окреслено зміст та структуру підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнівським колективом.*

*Готовність майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнівським колективом розглядається у роботі як сукупність особистісних, психологічних і професійних особливостей вчителя, що охоплюють мотиваційну, змістовно-процесуальну та дієво-операційну сфери педагогічної діяльності.*

*У статті розкривається сутність понять «взаємодія», «педагогічна взаємодія» у різних аспектах, виділяються основні компоненти процесу підготовки майбутніх учителів, а також аналізується проблема «взаємодія» як педагогічного поняття у роботах різних науковців, які займалися цим питанням у своїх наукових дослідженнях з різних позицій; представлені педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення педагогічних дисциплін у навчально-виховному процесі, які забезпечують її формування. В кінці статті зроблені висновки про те, що оптимізація викладання психолого-педагогічних дисциплін на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та впровадження інноваційних форм навчання у процесі викладання педагогічних дисциплін сприяють суттєвому підвищенню ефективності підготовки студентів до педагогічної взаємодії з учнівським колективом.*

**Ключові слова:** педагогічна взаємодія, учнівський колектив, формування готовності, співпраця, навчальна взаємодія, компоненти готовності, педагогічні умови, форми організації навчання.

Національна освіта переживає критичне та конструктивне переосмислення дійсності, пов'язане з глибоким перетворенням усіх сфер суспільного життя. Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної теорії і практики вищої освіти є організація навчальної взаємодії «викладач-студент». Позитивна взаємодія, що спирається на емоційний потенціал суб'єктів процесу навчання, дозволяє акумулювати пізнавальну активність студентів, суттєво підвищувати рівень мотивації й ефективність процесу навчання загалом.

Оскільки проблема формування готовності до взаємодії в учнівському колективі є важливим аспектом діяльності педагога, то вона повинна бути відображена у процесі його професійної підготовки у навчальному закладі вищої освіти. Очевидно, що від якості підготовки учителя до роботи у цьому напрямі залежать особливості взаємин в учнівському колективі, формування цінностей та інтересів учнів, результати навчальних досягнень, умінь у системі ефективної взаємодії з іншими людьми, особистісне зростання в цілому. В основі дослідження підготовки майбутніх учителів до формування готовності взаємодії з учнівським колективом лежать дві проблеми: проблема пошуку шляхів організації взаємин в учнівському колективі та професійна підготовка студентів навчальних педагогічних закладів вищої освіти.

**Мета статті** – дослідження педагогічних умов формування професійної взаємодії майбутніх учителів початкової школи з учнівським колективом в процесі їх професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень показує, що окремі аспекти формування готовності майбутніх учителів початкової школи до педагогічної взаємодії з учнівським колективом розглядаються як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що педагогічна взаємодія є різновидом соціальної взаємодії людей і розглядається як: 1) педагогічне спілкування (О. Бодальов, В. Кан-Калик, І. Зимня); 2) спосіб організації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський, В. Бондар, О. Кіліченко); 3) особливий вид педагогічної діяльності (Р. Берне, К. Роджерс, Л. Тайлер); 4) істотна характеристика педагогічного процесу (В. Сластьонін); 5) сукупність педагогічних ситуацій (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Тарасевич); 6) взаємна активність вихователя і вихованців (Н. Мойсеюк); 7) процес виховання в сучасному розумінні (І. Бех, І. Підласий) [1; 2; 3].

Термін «взаємодія» як поняття у науковій літературі трактується неоднозначно. У філософії «взаємодія» розглядається як категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємообумовленість, взаємоперехід, зміну стану. У психології термін «міжособистісна взаємодія» розуміється як сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, що відбуваються в процесі спільної діяльності [2;3]. В педагогічній енциклопедії «взаємодія розглядається як особлива форма зв'язку між людьми, процесами, діями, явищами, в результаті якої відбувається зміна їх початкових якостей або станів. Вона веде до синтезу, інтеграції об'єктів, до єдиної дії» [4]. «Педагогічна взаємодія» трактується як «особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу. Вона передбачає взаємозбагачення інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфери учасників освітнього процесу; їх координацію і гармонізацію; особистісний контакт вихователя і вихованців, випадковий чи навмисний, тривалий чи короткочасний, вербальний чи невербальний, такий, що як наслідок має взаємні зміни їхньої поведінки, діяльності, відносин, установок. Педагогічна взаємодія може виявлятися у вигляді співпраці і у вигляді суперництва» [4].

У сучасному педагогічному полі учнівський колектив сприймається як соціальна спільність людей, об'єднана на основі суспільно значущих цілей, спільних ціннісних орієнтацій, спільної діяльності і спілкування [4]. Виходячи з цього, учнівському колективу властиві взаємозалежні ознаки: єдність мети, певна організація спільної роботи.

Професійну діяльність вчителя, спрямовану на забезпечення педагогічної взаємодії, можна розглядати як цілісну динамічну систему. Н. Кузьміна вирізняє складники і функціональні компоненти педагогічної діяльності. Ця модель містить п'ять структурних елементів: суб'єкт педагогічного впливу, предмет їхньої спільної діяльності, цілі, зміст діяльності, засоби педагогічної комунікації.

Аналіз досліджень з проблеми педагогічної взаємодії з учнівським колективом дав змогу визначити, що на сучасному етапі немає єдиних поглядів на *сутність і структуру готовності студентів до педагогічної взаємодії з учнівським колективом*. Досліджуючи сутність готовності вчителя до доцільної взаємодії з учнівським колективом, сучасні науковці розглядають її зміст як систему інтегрованих показників, що включають професійну педагогічну спрямованість особистості, її теоретичну озброєність, а також наявність професійно значущих умінь, необхідних до спільної діяльності [2].

Отже, на нашу думку, готовність майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнівським колективом – це сукупність особистісних, психологічних і професійних особливостей вчителя, що охоплюють мотиваційну, змістовно-процесуальну та дієво-операційну сфери педагогічної діяльності, яка дає йому змогу успішно реалізувати цілі гуманістичного виховання з учнівським колективом.

Відповідно до прийнятого нами визначення, фахова компетентність майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії розглядається як єдність таких складових компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивного та дієво-операційного.

До *ціннісно-мотиваційного компонента* входить:

- ✓ наявність бажання забезпечувати педагогічну взаємодію;
- ✓ сформованість ідей про важливість і необхідність педагогічної взаємодії з учнівським колективом;
- ✓ тривалість і незалежність від перешкод виявлення мотивів забезпечувати педагогічну взаємодію;
- ✓ інтерес до педагогічної професії, бажання розв'язувати психолого-педагогічні проблеми.

До *когнітивного компонента* належить:

- ✓ наявність знань про сутність, зміст, ознаки, складові механізми педагогічної взаємодії;
- ✓ інтеграція окремих уявлень про педагогічну взаємодію в цілісну систему;

- ✓ закріпленість у пам'яті та легка відтворюваність у потрібний момент глибоких понять про основну сутність, зміст і закономірності забезпечення педагогічної взаємодії з учнівським колективом;
- ✓ самостійний пошук інформації про шляхи забезпечення педагогічної взаємодії з учнівським колективом;
- ✓ уточнення та поглиблення особистісного смислу педагогічних знань у результаті їх апробування у власній педагогічній діяльності.

До *дієво-операційного компонента* належить:

- ✓ здатність успішно реалізовувати всі необхідні педагогічні дії на високому рівні доцільності і продуктивності;
- ✓ наявність різноманітних здібностей, здатностей і умінь, що стосуються всіх провідних форм, методів і прийомів роботи педагога;
- ✓ вияв стимульованої ззовні активності в сфері забезпечення педагогічної взаємодії;
- ✓ системність та послідовність педагогічних дій;
- ✓ варіативність і змінюваність дій залежно від умов і обставин;
- ✓ нестандартність рішень і дій, творчий перехід у розв'язанні виявлених проблем.

Основними критеріями сформованості означеного виду готовності виступають педагогічні знання і уміння, пізнавальний інтерес, творча активність і продуктивність педагогічної взаємодії, розвиток яких дозволяє визначити репродуктивний, відтворюючий і творчий рівні готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії з учнівським колективом.

Спричинити такий стан, на нашу думку, могло недостатнє розуміння важливості педагогічної взаємодії з учнівським колективом, відсутність усвідомлення студентами мети та завдань педагогічної взаємодії з учнівським колективом, недостатній рівень розвитку практичного досвіду майбутніх учителів початкової школи, наявність студентських стереотипів про педагогічну взаємодію з учнівським колективом.

Доведено, що педагогічними умовами, які забезпечують ефективність навчальної взаємодії «викладач-студент» є: поповнення змісту підготовки майбутніх педагогів теоретичними і практичними питаннями організації навчальної взаємодії між викладачем і тим, хто навчається; використання особистісно-орієнтованих технологій, методів і прийомів навчання, що забезпечують пізнавальну активність і позитивні емоційні стани студентів на заняттях; створення позитивної атмосфери у навчанні студентів.

Які ж етичні вимоги висувуються нині до викладача закладу вищої освіти як ініціатора та фасилітатора діалогічної взаємодії зі студентами? Намагаючись відповісти на це запитання, ми звернулися до наукових праць сучасних учених у галузі філософії освіти, психології, педагогіки (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сухомлинська) [1]. Назвемо окремі з цих вимог.

По-перше, викладач має бути справжнім науковцем та хорошим педагогом. Часто дискутується питання, що важливіше: добре знати свій предмет чи бути хорошою людиною. Думки, як правило, розділяються, а істина, як завжди, знаходиться посередині. Ми переконані, що викладач закладу вищої освіти має поєднувати в собі добрі знання предмета, розвинений кругозір, володіння сучасними педагогічними технологіями з високими моральними якостями та бути яскравою масштабною особистістю. Викладач має бути переконаним у тих позиціях, які він транслює студентам, водночас, стимулювати їх до пошуку «болючих точок» проблеми та способів їх вирішення.

По-друге, викладач має подолати в собі (а ще краще їх взагалі не мати) егоцентричні настанови, які заважають зрозуміти та прийняти позицію студентів, з розумінням поставитися до їх способів самовираження.

Досить актуально для викладача закладу вищої освіти звучить також ідея толерантності – готовність позитивно сприйняти широкий діапазон особистісних варіантів студентів та колег.

По-третє, викладач має виявляти під час взаємодії зі студентами належну повагу до них, незалежно від їхньої функціональної спроможності. Кожній людині хочеться жити з відчуттям своєї сили, упевненості, бути переконаною, що її точка зору чогось варта. З метою зміни поведінки студента бажано надавати перевагу «Я-повідомленням», стимулюючи студентів до зміни поведінки без використання часто надмірного й необґрунтованого «натиску» [3].

По-четверте, необхідно широко застосовувати під час навчання такі діалогічні прийоми взаємодії як запитання до студентів, пропозиції порівняти, надання можливостей вибору виду завдання, способу його виконання, звернення до минулого досвіду, оцінювання та самооцінювання, прогнозування тощо. Важливою умовою високої ефективності застосування таких прийомів є уміння викладача слухати й чути, виокремлювати в розповіді студента раціональне зерно та надавати йому належну емоційну та когнітивну вагу.

Можливості застосування діалогічної взаємодії досить широкі. Насамперед, варто обговорити такі найбільш традиційні форми організації навчального процесу як лекції та семінари. Лекція, незважаючи на її монологічну сутність, може бути використана для збагачення взаємодії викладача та студентів. Обговорення мотивації до вивчення теми, звернення до досвіду студентів, їх проблем, акцентування уваги на тому, що студенти знають з певної теми і що б хотіли дізнатися нового, надання можливостей зворотного зв'язку – ось неповний перелік прийомів, які можна застосовувати для активізації зустрічної активності студентів. У такому вигляді лекція не лише збагатить студента певною сумою знань, але й дасть дещо більше – розширить горизонти самопізнання, надасть додаткові можливості до самовираження тощо.

На відміну від лекцій, семінари за своєю сутністю несуть діалогічну форму взаємодії. Але це ніяк не означає, що безмежні можливості активної взаємодії зі студентами на умовах діалогу та реалізації ідей педагогічної етики завжди повноцінно використовуються. Окреслимо окремі сприятливі для цього організаційно-педагогічні підходи, такі, як: завчасне подання плану семінарського заняття з урахуванням можливостей скористатися запропонованим переліком літератури; надання кожному студенту можливості для виступу з обов'язковим урахуванням його бажання; намагання максимально об'єктивно й обґрунтовано виставити оцінки за відповіді тощо.

На семінарських заняттях із дисциплін психолого-педагогічного циклу для студентів спеціальності «Початкова освіта» запроваджується низка нетрадиційних форм організації навчання і активних методів роботи:

1. *Інтегровані заняття*. Сприяють активізації оптимальних взаємин студентів з викладачем. Наприклад, на інтегрованому занятті з педагогіки й педагогічних основ роботи з дитячими об'єднаннями студентка провела педагогічну інформацію, яка містила анотацію новинок психолого-педагогічної літератури з теми і відомості з педагогічної практики; творча група студентів перевірила й систематизувала знання з теми «Методи гуманного виховання»; студенти провели колективне творче заняття «Вечір нерозкритих таємниць», побудоване відповідно до змісту навчальних програм. Як наслідок, студенти активно обмінюються інформацією, реалізуючи і засвоюючи певні педагогічно-рольові функції. В умовах безпосереднього соціального порівняння викладачі свідомо дотримуються педагогічно доцільних професійно-рольових програм поведінки.

2. *Заняття-гра*. Прикладом такого заняття може бути заняття типу «Що? Де? Коли?», «Психологічне лото», «Урок-аукціон», «Урок-панорама», ділова гра «Батьківські збори» тощо. Такі заняття створюють сприятливу емоційну атмосферу без надмірного психологічного напруження і хвилювання, сприяють ідентифікації студента з новою соціально-професійною роллю (зокрема, «вчитель»), знімають бар'єр «соціального статусу» у спілкуванні студента з викладачем тощо.

3. *Заняття-діалог* (як різновид заняття – прес-конференція). Найбільш повно забезпечується комунікативна взаємодія студентів між собою і з викладачем, здійснюється взаємообмін соціально-рольовими функціями. Така робота не тільки розвиває комунікативні уміння майбутнього вчителя, а завдяки дії механізму «соціальної фасилітації» (посиленню домінуючих реакцій у присутності інших) покращує виконання завдання, яке полягає в тому, щоб логічно переконати свого опонента. Це сприяє підвищенню самооцінки у студентів, вселяє впевненість у собі.

4. *Колективні форми роботи*, зокрема співробітництво студентів у парі змінного складу: читання й наступне спільне обговорення логічно завершеної й невеликої за обсягом частини тексту; вироблення навичок формулювання запитання, пункту плану чи тези, адекватних змісту опрацьованого абзацу тощо.

Практикувалося взаємонавчання студентів: відповіді на запитання домашнього завдання доповнюють письмово й перевіряють самі студенти; групове розв'язування проблемної ситуації; самостійна робота з новим навчальним матеріалом у ланках із наступним його поясненням усій групі; багаторазове варіативне повторення за допомогою опорних сигналів тощо.

Сучасні підходи до реалізації ідей діалогічної взаємодії в контексті педагогічної етики знаходять найбільш вагоме вираження в інтерактивних методах навчання. Зупинимося детальніше на таких, як дискусії та тренінги.

*Дискусія* (розгляд, дослідження) – це публічне обговорення чи вільний вербальний обмін знаннями, судженнями, ідеями з приводу якогось спірного питання чи проблеми. У період демократичних змін дискусію стали досить широко застосовувати у навчанні. Як метод дискусія використовується у різних формах навчання: семінарах, тренінгах, під час лекції. Будучи своєрідною технологією, дискусія сама включає в себе інші методи та прийоми, такі як «мозковий штурм», аналіз ситуацій тощо. Щоб дискусія була ефективною, важливо в її організації дотримуватися таких основних етичних норм: забезпечувати черговість у виступах; сприяти реалізації права кожного на власну, відмінну від викладацької, думку; орієнтувати учасників на чіткість та обґрунтованість аргументації; налаштовувати всіх учасників, передусім, на відкриття істини, а не самопрезентування тощо.

*Тренінги* – це система концептуально, логічно, тематично та структурно пов'язаних занять, під час яких широко застосовуються методи активного навчання. Перевага цього активного методу навчання в тому, що відбувається природне «входження» його учасників у проблему та створюються сприятливі умови для практичного вирішення питання.

Спеціальна підготовка студентів до педагогічної взаємодії з учнівським колективом здійснюється нами під час читання курсу «Теорія виховання». Вивчення цього курсу спрямоване на формування у студентів умінь самостійно творчо і дієво вирішувати виховні завдання, оволодіння уміннями визначати конкретні завдання виховного впливу на учнів, визначати рівень вихованості учнів і рівень розвитку колективу, формувати учнівський колектив, регулювати і коректувати міжособистісні стосунки в колективі.

У викладанні курсу нами використовується включення студентів до різних форм навчальної роботи: лекції, семінарські заняття, самостійна робота. На лекціях логічно та послідовно викладаються найбільш загальні та складні питання, що формують у майбутнього спеціаліста систему загально-педагогічних уявлень.

Семинарські заняття уточнюють, конкретизують та систематизують знання студентів, здобуті у ході проведення лекцій та виконання самостійної роботи, розвивають уміння робити повідомлення, висловлювати власне розуміння проблемних питань, формувати педагогічне мислення та професійно - пізнавальний інтерес до педагогічної взаємодії з учнівським колективом.

Практична підготовка студентів виступає однією з форм освітнього процесу, завдяки якій не лише здійснюється перевірка фахових компетенцій студентів, а й створюються широкі можливості для формування педагогічної взаємодії майбутніх фахівців у конкретній галузі.

**Висновки.** Отже, оптимізація викладання психолого-педагогічних дисциплін на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та впровадження інноваційних форм навчання у процесі викладання педагогічних дисциплін сприяють суттєвому підвищенню ефективності підготовки студентів до педагогічної взаємодії з учнівським колективом.

#### **Використана література:**

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-ге изд. перераб. и доп.* Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Булах І. С. *Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч. посіб.* Київ : Нац. пед. ун-т, 2002. 350 с.
3. Зарішняк І. М. *Зміст дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент», основні характеристики і функціональні можливості* *Наука і освіта.* № 6, 2002. С. 55-59.
4. *Педагогическая энциклопедия / гл. редактор А. И. Каирова* Москва : Сов. Энциклопедия, 1988. Том 3. 880 с.

#### **References:**

1. Abdullina, O. A. (1990). *Obshchepedagogicheskaya podgotovka v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniia [General pedagogical preparation in system of higher pedagogical education]*. М.: Prosveshcheniye. [in Ukrainian].
2. Bulakh, I. S. (2002) *Psykhologichni aspekty mizhosobystisnoyi vzayemodiyi vykladachiv i studentiv [Psychological aspects of interpersonal interaction of teachers and students ]*. Tutorial K. : *National pedag.university*. [in Ukrainian].
3. Zarishnyak, I. M. (2002). *Zmist dydaktychnoyi emotsijnnoyi vzayemodiyi "vykladach-student", osnovni kharakterystyky i funktsionalni mozhyvosti [The content of didactic emotional interaction "teacher-student" Basic characteristics and functional capabilities. Science and Education- № 6.* [in Ukrainian].
4. Kairova, A. I. (1988). *Pedagogicheskaya entsiklopediya [Pedagogical Encyclopedia]*. М.: Sov. Entsiklopediia. T. 3. [in Ukrainian].

#### **Teslenko T. V., Marusynets M. M. Formation of readiness of future primary school teachers for pedagogical interaction with student team**

*The urgency of the problem of training of future primary school teachers for pedagogical interaction with student team is proved in the article. Particular attention is paid to the disclosure of professional interaction of future teachers as a system of integrated indicators which includes professional pedagogical orientation of the individual, its theoretical armament, as well as the availability of professionally relevant skills necessary for joint activities. The content and structure of training of future teachers for pedagogical interaction with student team are outlined.*

*The readiness of future teachers for pedagogical interaction with student team is considered in the work as a complex of personal, psychological and professional characteristics of the teacher covering the motivational, content-procedural and effective-operational spheres of pedagogical activity.*

*The article reveals the essence of such notions as "interaction", "pedagogical interaction" in various aspects, highlights the main components of the process of training of future teachers and analyzes the problem of "interaction" as a pedagogical concept in the works of various scientists who dealt with this issue in their scientific research from different positions; pedagogical conditions of formation of readiness of future primary school teachers in the course of studying of pedagogical disciplines in educational process which provide its formation are presented. At the end of the article it is concluded that the optimization of teaching of psychological and pedagogical disciplines on the basis of subject-subject interaction and the introduction of innovative forms of learning in the teaching of pedagogical disciplines significantly increase the effectiveness of training of students for pedagogical interaction with students.*

**Key words:** *pedagogical interaction, student team, formation of readiness, cooperation, educational interaction, components of readiness, pedagogical conditions, forms of education organization.*

## ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ВІД АНАЛІЗУ ДО ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ОСВІТИ

*Розглянуті особливості організації змішаного навчання учнів початкових класів у контексті Нової української школи. Констатовано значимість впровадження змішаного навчання учнів, його провідні ідеї. Автори знайомлять зі способами представлення навчального матеріалу на різних етапах уроку за моделлю змішаного навчання. Надається аналіз змішаному навчанню, спираючись на трактування дефініції “змішане навчання”. Обґрунтовано важливість та акцентована увага на тому, що для цієї технології необхідні пізнавальна мотивація, натхнення, інтерес до навчання, вміння застосовувати сучасні цифрові технології вчителем початкових класів та якість підготовки навчального матеріалу. Також проаналізовано педагогічні праці вчених, які вивчали проблему організації змішаного навчання у закладах освіти, з метою визначення основних завдань впровадження технології змішаного навчання у початкових класах. З’ясовано також, що при правильній організації змішаного навчання забезпечується якість освітнього процесу. Змішані форми навчання надають нові можливості для більше активного залучення учнів початкових класів в освітній процес. Описано особливості формулювання поняття та переваги використання технології змішаного навчання в роботах вітчизняних та зарубіжних науковців.*

*У контексті дослідження зроблено висновок, що впровадження технології змішаного навчання збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до навчання учнів початкових класів, покращує якість надання навчального матеріалу та ефективність його засвоєння. Звернуто увагу на важливість ролі вчителя початкових класів в організації змішаного навчання засобами сучасних цифрових технологій та видів представлення навчального матеріалу на різних етапах уроків. Сукупність визначених понять показує, що технологія змішаного навчання є важливим чинником інформаційно-освітнього середовища учнів початкових класів.*

**Ключові слова:** організація, змішане навчання, учні початкових класів, технології навчання.

Упродовж останнього часу та в умовах пандемії 2020 року значного поширення в інформаційно-освітньому середовищі набув напрям змішаного навчання, що розглядає освітній процес із позицій застосування цифрових педагогічних технологій із гарантованим якісним результатом. Як відомо, кожна з ланок освіти України зазнала необхідної оптимізації з істотними змінами у навчанні здобувачів освіти. Унікальний досвід впровадження нових технологій відобразився у вдосконаленні процесу та забезпеченні ефективного навчання учнів початкових класів.

Серед досліджень і публікацій, в яких висвітлено питання використання моделі змішаного навчання в системі освіти, провідне місце посідають праці таких авторів: І. Воротникової, Є. Желнової, М. Мохової, М. Нікітіної, О. Рафальської, О. Спіріна, Ю. Триуса, Г. Чередніченко, Л. Шапрана та ін. [2, с. 19]. Невід’ємним складником організації змішаного навчання є впровадження інформаційних і комунікаційних технологій в освітньому процесі, цю проблему досліджують В. Биков, М. Жалдак, М. Кадемія та ін. Дорожня карта освітньої реформи (2015–2025) передбачає формування нової системи моніторингу якості освіти через формування Національної агенції з якості вищої освіти, створення системи індикаторів якості, сумісних із міжнародними системами, входження української системи освіти в міжнародні програми оцінювання навчальних досягнень: PISA (2018), TIMSS (2019), PIRLS (2021) [1]. Реалізація цих положень стає можливою через формування інформаційно-освітнього середовища закладу загальної середньої освіти, яке надає можливості вчителю початкових класів для організації змішаного навчання учня.

**Мета статті** полягає у висвітленні теоретичного аналізу дефініції “змішане навчання” та дослідженні питання організації змішаного навчання саме в початкових класах.

Змішане навчання або змішане електронне навчання спочатку звучить як заплутаний термін, оскільки це відносно новий термін для сьогоднішніх викладачів. Однак М. Моог [9] повідомляє, що це поняття фігурувало ще аж до 1920-х років, яке називалося “підконтрольне заочне навчання”. С. Graham [9] зазначає, що термін “змішане навчання” застосовується зазвичай як в академічному, так і в корпоративному колі. У 2003 р. Американське товариство з питань навчання та розвитку визначило змішане навчання одним із перших десяти тенденцій, що виникають у галузі надання знань.

Трактування терміна значно різнилися, поки у 2006 році не вийшла книга авторів С. Bonk, С. Graham [9], які уточнили, що змішане навчання має на увазі поєднання освіти “віч-на-віч” і через комп’ютер. У наші дні під Blended Learning мається на увазі об’єднання можливостей Інтернету та цифрових медіа з освітою в класах. S. Consortium [12] визначає змішане (гібридне) навчання як результат інтегрування онлайн курсів (30% – 70%) із традиційними класними заходами плановим, педагогічно цінним, способом.

Аналізуючи досвід О. Макарової, І. Патрушевої [3], Tom Vander Ark [13] та Phil Bickerton [11], можна виділити такі переваги використання технології змішаного навчання: індивідуалізація навчання; можливість саморозвитку, самостійного навчання; мотивація учнів, виникнення відчуття успіху; ефективне використання навчального часу; застосування розширених засобів діагностики; налагодження партнерських стосунків між учителями, здобувачами освіти та батьками; економія матеріальних ресурсів; підвищення рівня

цифрової грамотності; інтерактивність; змінення пріоритетів використання інтернет-ресурсів (фокус на навчальному матеріалі, а не на соцмережі та іграх). Здобувач освіти вчиться готуватися до уроку; робиться акцент на глибокому навчанні; гнучкість; легше контролювати прогрес учнів; викладання в командах (змішане навчання – це командний вид діяльності, який робить процес навчання соціальним і прозорим); робота вдома (в деяких випадках викладачі зможуть працювати віддалено); розширює навчання за межі однієї «події»; краще для досягнення суттєвих результатів; чималенькі можливості вчитися; різні вимоги навчання.

В. Кухаренко зазначає, що ефективність навчання передбачає здатність інструкторів вплинути на успіх здобувачів вищої освіти. Це визначається, відповідно, кількома чинниками, наприклад, наскільки добре тьютори організують роботу, знають навчальний матеріал, чітко спілкуються, як часто вони забезпечують зворотний зв'язок та інші критерії. У класі ефективність іноді залежить від ентузіазму викладача. Під час он-лайн і змішаних курсів часто потрібно більше підтримки для досягнення успіху учням, оскільки їхня діяльність вимагає взяти на себе відповідальність за власний успіх навчання [8, с. 214].

Основне завдання вчителя початкових класів у моделі змішаного навчання, на думку О. Кривоноса, О. Коротун [2], – це грамотно скласти і розподілити навчальний матеріал. Необхідно вирішити, що потрібно проходити в класі, що можна засвоїти, вивчити і вирішити вдома, які завдання підходять для індивідуальних занять, а які – для групової роботи над проектом. Передбачається, що базовий матеріал викладається на уроках в класі, а розширений і поглиблений учні освоюють у процесі електронного навчання. Важливо, щоб уроки проходили у формі діалогу, захисту проєктів, презентації, дебатів між учнями або вчителя з учнями. Електронний блок має містити проєкти для роботи у групі, творчі, практичні завдання, довідкові матеріали і посилання на додаткові матеріали в мережі Інтернет, проміжні та перевірочні тести, а також завдання підвищеної складності для обдарованих учнів. Саме якісна підготовка вчителя позитивно впливає на кінцевий результат навчання учнів та мотивацію до навчання.

У науковій психолого-педагогічній літературі існує класифікація змішаного навчання на моделі. Є багато підходів до класифікації, розкриємо найпопулярнішу [10].

1. **Ротаційна модель** – учні чергують навчання у школі та вдома за встановленим вчителем графіком. Ротаційна модель складається із двох компонентів: навчання онлайн (вдома) та в освітньому закладі. Навчання може відбуватися за різними форматами: робота в невеликих проєктних командах, теоретичні виклади (лекції) від вчителя (як для цілої групи, так і для проєктних команд), індивідуальні консультації від вчителя, письмові завдання. Ротаційна модель поділяється ще на 4 підгрупи:

1) **ротація за станціями** – це модель організації курсу чи предмету, де учні переходять між різними «станціями» в межах одного чи декількох (небагатьох) кабінетів. Ротація по станціях відрізняється від індивідуальної ротації тим, що здобувачі освіти мають пройти усі станції, а не лише ті, що встановлені їхнім індивідуальним графіком;

2) **ротація за лабораторіями** – учні навчаються за встановленим графіком на території закладу освіти. Принаймні один із цих просторів є лабораторією, тоді як додаткові аудиторії містять інші способи навчання;

3) **«перевернутий» клас** – учні чергують за встановленим графіком між навчанням віч-на-віч, яке керується вчителем протягом навчального дня, та онлайн-інструктажем того ж предмета з віддаленого місця після школи. Дана модель є найбільш популярною та зручною для багатьох шкіл;

4) **індивідуальна ротація** – учні навчаються за індивідуально налаштованим, зафіксованим графіком. Під час навчання учні працюють у класі та проходять окремі станції.

2. **Гнучка модель** – навчання відбувається в основному онлайн, учні рухаються за налаштованим, гнучким графіком. За потребою викладач надає підтримку віч-на-віч.

3. **Модель самостійного змішування** – учні проходять один або декілька курсів повністю в Інтернеті, щоб доповнити свої традиційні курси. Вони можуть проходити онлайн-курси або в закладі освіти, або вдома. Залишки курсів учні проходять у школі.

4. **Модель збагаченого віртуального навчання** – у цій моделі учні ділять свій час між відвідуванням школі та онлайн-навчанням за допомогою передачі матеріалу через Інтернет. Поглиблена віртуальна модель відрізняється від перевернутого класу тим, що в програмах зі збагаченим віртуальним планом учні рідко відвідують заклад освіти.

Проаналізувавши моделі змішаного навчання, Н. Рашевська та С. Семеріков [6] зробили висновок, що в кожній моделі відбувається комбінування аудиторного навчання з елементами електронного, дистанційно-мобільного навчання. Таке комбінування надає можливість використовувати різноманітні програмні засоби навчання, що створюють умови для реалізації особистісно-орієнтованого підходу до процесу навчання.

І. Столяренко [7] наголошує, що викладача у змішаному навчанні називають фасилітатором (з англ. *facilitate* – сприяти, полегшувати), адже одна з головних його цілей – полегшити процес навчання, створивши психологічно-комфортне освітнє середовище. Фасилітатор – це провідник, який підтримує та супроводжує здобувача освіти у процесі досягнення навчальних цілей, заохочує та допомагає у вирішенні навчальних задач.

Ми погоджуємося з В. Мізюк, яка визначила ознаки змішаного навчання [4]: форма навчання відноситься до традиційного в межах діяльності освітніх закладів; це процес здобуття знань, умінь та навичок у межах певної навчальної дисципліни, частина якого реалізується у віддаленому режимі; під час вивчення навчального матеріалу використовують інформаційно-комунікаційні технології; навчальні матеріали, які забезпечу-

ють електронне навчання, розміщені у вільному просторі Інтернет чи віртуальному просторі закладу освіти; воно є персоналізованим, тобто спрямоване на врахування індивідуальних потреб кожного здобувача освіти.

Дослідниця зауважує, що змішане навчання трансформує стиль педагога, дозволяє перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії зі здобувачем освіти. Під час організації освітнього процесу на умовах змішаного навчання учень сам вирішує, скільки часу треба йому для перегляду відео та виконання завдань, скільки разів треба прослухати матеріал. А під час аудиторних занять треба займатися найнеобхіднішим – розмовляти, порівнювати, вступати в дискусію тощо. У результаті змінюється ставлення до знань – знання виступають не як зміст, а як інструмент.

Концепція Нової української школи (2016 р.) визначає коло викликів, які стоять перед сучасною системою освіти в Україні, серед яких, зокрема, є збільшення цифрового розриву між учителем і учнем. Багато педагогів ще не вміє досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працювати з великими масивами даних, робити й презентувати висновки, спільно працювати онлайн у навчальних, соціальних та наукових проєктах тощо [5].

Важливою умовою змішаного навчання учнів початкових класів є роль вчителя. Вчитель може працювати з учнями в маленьких групах та додатково диференціювати навчання, збільшувати вплив на якість навчання учнів, зовсім по-іншому сприймається навчальний матеріал учнями відповідно до підготовки групи. Учні початкових класів мають можливість навчатись через додаткові спеціальні розроблені дидактичні матеріали, проходити тестування, виконувати тренувальні вправи. На уроках різних типів виділимо спільні етапи та елементи змішаного навчання (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Змішане навчання та основні елементи уроків**

Елементи уроку	Способи представлення
Організаційна частина	Активізувати дітей за допомогою музики, графіки, анімації, перегляду мультимедійного матеріалу
Перевірка знань учнів	Ігрові тренажери, інтерактивні вправи, тестування, опитувальник
Мотивація початкової діяльності	Мультимедійні та інтерактивні матеріали, демонстрації
Актуалізація опорних знань	Тестування, вікторини, кросворди, інтерактивні картки
Пояснення нового матеріалу	Текстові, графічні, мультимедійні, анімаційні об'єкти
Діагностика правильності засвоєння	Виконання інтерактивних завдань, вікторини, ребуси, тренажери з самоперевіркою, експрес-опитування
Узагальнення та систематизація знань	Дискусія, форум-онлайн, чат

**Висновки.** Безумовно, під час впровадження змішаного навчання в початковій школі потрібно створити чітку нормативно-правову модель освітньої установи для розробки змішаного навчання. Ми вважаємо першочерговим сьогодні завдання збереження та підвищення якості навчального матеріалу, розвитку творчого потенціалу вчителя початкових класів, що вимагає вироблення ефективних методів викладання у змішаному навчанні, наявність якого з новими цифровими технологіями вносять нові виклики. Талановиті вчителі генерують ідеї, але без командної гри їх втілення практично неможливе. Розуміння і підтримка з боку держави для всіх учасників освітнього процесу є конче необхідними для впровадження змішаного навчання.

**Використана література:**

1. Дорожня карта освітніх реформ (2015–2025). URL : <https://ips.ligazakon.net/document/NT1812> (дата звернення: 15.08.2020).
2. Кривонос О., Коротун О. Змішане навчання як основа формування ікт-компетентності вчителя. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Вип. 8 (II). С. 19–23. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/19412/1/Kryvonos.pdf> (дата звернення: 15.08.2020).
3. Макарова О. П., Патрушева І. А. Змішане навчання на уроках фізики та астрономії : посіб. для вчителів. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 49 с.
4. Мізюк В. А. Змішане навчання як проблема сучасного освітнього простору. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. 2019. Вип. 41. С. 37–44. URL : <http://socrates.vsau.org/repository/getfile.php/20356.pdf> (дата звернення: 15.08.2020).
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepcziya.html> (дата звернення: 15.08.2020).
6. Рашевська Н. В., Семеріков С. О. Моделі змішаного навчання. *Новітні комп'ютерні технології. Кривий Ріг : ДВНЗ «Криворізький національний університет»*. 2013. №11. С. 103–104. URL : <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/979/18F.pdf> (дата звернення: 15.08.2020).
7. Столяренко І. С. Особливості організації змішаного навчання у підготовці майбутніх учителів інформатики. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. Вип. 25. С. 138–147. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo\\_2015\\_25\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2015_25_13) (дата звернення: 15.08.2020).
8. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. 284 с.
9. Bonk C., Graham C. Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. URL : [http://curtbonk.com/toc\\_section\\_intros2.pdf](http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf) (дата звернення: 15.08.2020).
10. Online + Blended Learning Planning Workbook: Edgenuity. 2016. 28 p. URL : <https://www.edgenuity.com/wp-content/uploads/2017/01/Online-blended-learning-planning-workbook-Oct2016.pdf> (дата звернення: 15.08.2020).



11. Phil Bickerton. 7 Reasons Blended Learning is The Future of Training. January, 2015. URL : <https://trainingstation.walkme.com/7-reasons-blended-learning-future-training/> (дата звернення: 15.08.2020).
12. The Definition Of Blended Learning: *TeachThought* : веб-сайт. URL : <https://www.teachthought.com/learning/the-definition-of-blended-learning/> (дата звернення: 15.08.2020).
13. Tom Vander Ark. 10 Reasons Teachers Love Blended Learning. Sep 10, 2011 : веб-сайт. URL : [https://www.huffpost.com/entry/10-reasons-teachers-love-\\_b\\_894222](https://www.huffpost.com/entry/10-reasons-teachers-love-_b_894222) (дата звернення: 15.08.2020).

#### *References:*

1. Dorozhnia karta osvitnikh reform (2015-2025) [Roadmap for educational reforms]. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/NT1812> (дата звернення: 15.08.2020).
2. Kryvonos O., Korotun O. Zmishane navchannia yak osnova formuvannia ikt-kompetentnosti vchytelia [Blended learning a basis for the formation of ict-competence of the teacher]. *Naukovi zapysky. Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*. Vyp. 8 (II). S. 19-23. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/19412/1/Kryvonos.pdf> (дата звернення: 15.08.2020).
3. Makarova O. P., Patrusheva I. A. (2019) Zmishane navchannia na urokakh fizyky ta astronomii : posib. dlia vchyteliv [Blended learning in physics and astronomy lessons]. Kyiv : Vydavnychi dim «Osvita», 49 s.
4. Miziuk V. A. Zmishane navchannia yak problema suchasnoho osvitnoho prostoru. Pedahohichniy almanakh: zbirnyk naukovykh prats. [Blended learning as a problem of modern education space]. 2019. Vyp. 41. S. 37-44. URL: <http://socrates.vsau.org/repository/getfile.php/20356.pdf> (дата звернення: 15.08.2020).
5. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html> (дата звернення: 15.08.2020).
6. Rashevskaya N.V., Semerikov S.O. Modeli zmishanoho navchannia. [Blended learning models]. *Novitni kompiuterni tekhnolohii*. Kryvyi Rih : DVNZ «Kryvorizkyi natsionalnyi universytet». 2013. № 11. S. 103-104. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/979/18F.pdf> (дата звернення: 15.08.2020).
7. Stoliarenko I.S. Osoblyvosti orhanizatsii zmishanoho navchannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv informatyky [Features of the organizations of blended learning in the training of future teachers of computer science]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*. 2015. Vyp. 25. S. 138-147. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo\\_2015\\_25\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2015_25_13) (дата звернення: 15.08.2020).
8. Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia : monohrafiia [Theory and practice of blended learning : a monograph] / V.M. Kukharenska ta in. ; za red. V.M. Kukharenska. Kharkiv : «Miskdruk», NTU «KhPI», 2016. 284 s.
9. Bonk C., Graham C. *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. URL: [http://curtbonk.com/toc\\_section\\_intros2.pdf](http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf) (дата звернення: 15.08.2020).
10. Online + Blended Learning Planning Workbook: Edgenuity. 2016. 28 p. URL: <https://www.edgenuity.com/wp-content/uploads/2017/01/Online-blended-learning-planning-workbook-Oct2016.pdf> (дата звернення: 15.08.2020).
11. Phil Bickerton. 7 Reasons Blended Learning is The Future of Training. January, 2015. URL: <https://trainingstation.walkme.com/7-reasons-blended-learning-future-training/> (дата звернення: 15.08.2020).
12. The Definition Of Blended Learning: *TeachThought* : веб-сайт. URL: <https://www.teachthought.com/learning/the-definition-of-blended-learning/> (дата звернення: 15.08.2020).
13. Tom Vander Ark. 10 Reasons Teachers Love Blended Learning. Sep 10, 2011 : веб-сайт. URL: [https://www.huffpost.com/entry/10-reasons-teachers-love-\\_b\\_894222](https://www.huffpost.com/entry/10-reasons-teachers-love-_b_894222) (дата звернення: 15.08.2020).

#### ***Tymofieieva I. B., Netebra M. M., Novytska E. O. Mixed learning of primary school students: from analysis to construction of the education model***

*The article considers the peculiarities of the organization of mixed education of primary school students in the context of the New Ukrainian school. The importance of introduction of mixed learning of students, its leading ideas is stated. The authors are introduced to the ways presenting educational material at different stages of the lesson on the model of mixed learning. An analysis of mixed learning is provided, leaning on the interpretation of the definition of "mixed learning". The importance and emphasis on that this technology requires cognitive motivation, inspiration, interest in learning, the ability to use modern digital technologies by primary school teachers and quality of educational material are substantiated.*

*The pedagogical works of scientists who studied the problem of organization of mixed learning in educational institutions, are also analyzed, with the aim of determine the main tasks of the introduction of the mixed learning technology in primary schools. It was also found that the proper organization of mixed learning ensures the quality of the educational process. The mixed forms of education provide new possibilities for more active involvement of primary school students in the educational process. Features of formulation of concept and advantages of using the technology of the mixed learning in the works of home and foreign scientists are described.*

*In the context of the study, it was concluded that the introduction of the mixed learning technology enriches the content of the educational process, increases the motivation to teach primary school students, improves the quality of educational material and the efficiency of its assimilation. Attention is drawn to the importance of the role of primary school teachers in the organization of the mixed learning by means of modern digital technologies and types of presentation of educational material on the different stages of lessons. The set of defined concepts shows that the technology of blended learning is an important factor in the information and educational environment of primary school students.*

**Key words:** *organization, mixed learning, elementary school students, learning technologies.*

## НЕДИСКРИМІНАЦІЙНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ПРАВОПОРУШНИКАМИ У СЛУЖБІ ПРОБАЦІЇ

Розкрито сутність недискримінаційного підходу як основи соціально-виховної роботи з неповнолітніми правопорушниками в країнах Європи і в Україні. На основі аналізу наукової літератури, міжнародного та вітчизняного нормативно-законодавства розкрито тенеzu недискримінаційного підходу до роботи з неповнолітніми, висвітлено базові дефініції, що забезпечують розуміння сутності цього підходу: “права людини”, “соціально-правовий захист”, “дискримінація”, “форми дискримінації”, “дискримінаційні ознаки” тощо. На основі аналізу досвіду діяльності органів та установ пенітенціарної системи, зокрема служби пробації, розглянуто стан соціального виховання неповнолітніх правопорушників, виявлено дискримінаційні практики, що латентно поширюються при розгляді судового провадження та винесенні вироку і є ґрунтом для виникнення подальших проблем у ресоціалізації та інтеграції неповнолітніх у суспільство.

Підлітки, які перетнули межу закону, неодноразово стикалися з дискримінацією щодо своєї особистості, тож ефективність використання антидискримінаційного підходу з неповнолітніми правопорушниками може стати найкращою практикою у сучасних формах і методах роботи із урахуванням потреб неповнолітніх суб'єктів пробації та вчинення ними повторних кримінальних правопорушень. Експертиза та детальна розробка основних критеріїв щодо проведення соціально-виховної роботи дає нам можливість знищити традиційні неефективні та репресивні методи роботи у системі кримінальної юстиції в цілому.

Доведено, що недискримінаційний підхід має стати основою для проведення соціально-виховної роботи служби пробації з неповнолітніми правопорушниками, розкрито основні принципи і засади цього підходу. Надати можливість вплинути на інтерсекційність, із якою стикаються неповнолітні злочинці та закріплюють антисоціальні життєві навики.

**Ключові слова:** права неповнолітнього, соціальне виховання, соціально-правовий захист, дискримінаційні практики, недискримінаційний підхід, непряма дискримінація, служба пробації.

В умовах соціально-економічної нестабільності та недостатньої правової захищеності громадян України усе більш актуальною стає проблема криміналізації молодого покоління. Статистика свідчить, що дитяча та підліткова злочинність є однією з найгостріших проблем в Україні від вирішення якої залежить подальший розвиток і майбутнє держави. Так, за даними “Огляду результатів діяльності державної установи “Центр пробації” за перше півріччя 2019 року”, станом на 1 січня 2019 року на обліку уповноважених органів з питань пробації (далі – УОПП) перебуває 56 525 тис. засуджених осіб, з них неповнолітніх – 988 осіб [6]. Відзначимо, що рівень злочинності, зокрема повторних злочинів, серед неповнолітніх в реальності може бути ще більшим.

Сьогодні Україна взяла на себе обов'язки щодо впровадження досвіду зарубіжних країн із використання альтернативних покарань щодо неповнолітніх, не пов'язаних з позбавленням волі, що зумовлює необхідність посилення правового захисту дитинства, впровадження у практику органів та установ пенітенціарної служби основних положень міжнародного та вітчизняного нормативного законодавства щодо поваги до людської гідності й недискримінації людини незалежно від наявності чи відсутності у неї дискримінаційних ознак.

Для вдосконалення системи правового захисту неповнолітніх відбулося впровадження у практичну діяльність відповідних служб та органів міжнародних стандартів з питань пробації, на основі взаємодії та співробітництва з ЄС, Радою Європи, Канадою, Норвегією, Нідерландами, USAID та UNODC. Серед пріоритетних завдань діяльності служби пробації України є запровадження ефективної системи відновлення прав та соціального статусу неповнолітніх, які стали жертвами несприятливих життєвих обставин у процесі їх соціального виховання на засадах поваги до особистості і недискримінації.

Підґрунтям для розробки та запровадження недискримінаційного підходу у роботу пенітенціарної системи України є дослідження щодо правових основ соціально-виховної роботи з неповнолітніми, які відбуваються покарання в місцях позбавлення волі (О. Беца, І. Богатирьов, В. Львовчкін, Д. Ягунов та ін.); дослідження процесу та результату ресоціалізації осіб з делінквентною та кримінальною поведінкою при проведенні соціальної, соціально-педагогічної, психолого-педагогічної, відновлювально-правової роботи (О. Бандурка, С. Харченко, Ю. Чернецька, І. Яковець та ін.) тощо.

Соціальне виховання, що є провідним процесом у збагаченні позитивного соціального досвіду неповнолітніх, формуванні в молодого покоління поведінки, яка відповідає суспільним нормам та потребам самої особистості, вивчається, проектується та реалізується соціальною педагогікою. Дослідженням теоретико-методологічних основ соціального виховання неповнолітніх займалися О. Безпалько, Н. Бурая, Н. Заверико, Л. Коваль, А. Рижанова та інші вчені.

Питання вдосконалення соціально-виховної роботи з неповнолітніми, зокрема в аспекті профілактики та корекції девіантної поведінки з рахуванням соціально-кримінологічних та психолого-педагогічних характеристик, порушували у своїх наукових працях Л. Вольнова, Т. Гніда, І. Зверева, А. Капська, Л. Линник, В. Оржеховська та ін.

Розвідки у царині розробки змісту та технологій проведення соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими В. Анголенко, Л. Завацька, І. Зверева, Т. Журавель, С. Замула, О. Караман та ін.

Недискримінаційний підхід у галузі освіти та соціального виховання дітей і молоді розробляли О. Масалігіна, О. Марущенко, Т. Дрожжина, О. Рассказова та інші. Аналіз праць вчених дає підстави стверджувати, що недискримінаційний підхід розроблявся в основному для застосування у системі освіти, щодо соціально-правової системи більш розроблений гендерночутливий підхід (В. Анголенко, О. Белоліпцева, Ю. Дьоміна, Т. Ісаєва, О. Рассказова, М. Ткаченко, І. Цибуліна та ін.), що є складовою частиною недискримінаційного. Останній же потребує ґрунтовної розробки та адаптації для реалій пенітенціарної системи, щоб забезпечити оптимізацію та підвищення ефективності соціального виховання неповнолітніх, які відбувають покарання з випробуванням.

Аналіз результатів наукових досліджень та реальної правозахисної практики свідчить, що, на жаль, сьогодні в роботі органів та установ пенітенціарної системи ще зберігається апробований ще за радянських часів дискримінаційний підхід, що полягає в недостатньому врахуванні потреб неповнолітніх, домінуванні карних практик над виховними, збереженні форм покарання ґрунтованих на ізоляції людини від соціальних впливів, збереженні дискримінаційного елементу у комунікативній культурі фахівців. Це зумовлює необхідність посилення уваги науковців та практиків до поглиблених розвідок у напрямі розробки недискримінаційного підходу до соціального виховання неповнолітніх у службі пробації.

**Мета статті** – дослідити перспективи розробки та застосування недискримінаційного підходу як основи соціального виховання неповнолітніх правопорушників у службі пробації.

У сучасних умовах боротьба з дитячою та підлітковою злочинністю визначається впровадженням нових для нашої країни зарубіжних пенітенціарних практик. Завдяки співпраці з Канадською організацією в Україні було відкрито центри пробації для неповнолітніх, введено спеціальні пробаційні програми. Як визначено Законом України “Про пробацію”, державну політику у сфері пробації реалізує орган пробації – центральний орган виконавчої влади. Правову основу діяльності органу пробації становлять Конституція України, Кримінальний, Кримінальний процесуальний, Кримінально-виконавчий кодекси України. Разом із цим у своїй діяльності орган пробації керується нормативно-правовими актами, пов’язаними з діяльністю уповноважених органів з питань пробації, де, окрім зазначеного вище Законом України “Про пробацію” – Закон України “Про охорону дитинства”, Закон України “Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у вигляді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк”, “Порядок виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб)”, “Порядок взаємодії суб’єктів соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах”, “Порядок складення досудової доповіді”, “Порядок виконання адміністративних стягнень у вигляді громадських робіт, виправних робіт та суспільно корисних робіт”, “Порядок взаємодії установи виконання покарань, уповноважених органів з питань пробації та суб’єктів соціального патронажу під час підготовки до звільнення осіб, які відбувають покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк”, “Державний стандарт соціальної адаптації”, “Державний стандарт соціальної послуги профілактики”, Пекінські правила, Токійські правила.

У статті 2 Закону України “Про пробацію” визначено поняття пробації – система наглядових та соціально-виховних заходів, що застосовуються за рішенням суду та відповідно до закону до засуджених, виконання певних видів кримінальних покарань, не пов’язаних з позбавленням волі, та забезпечення суду інформацією, що характеризує обвинуваченого [3].

Саме завдяки впровадженню пробації в Україні стало можливим поширення практики соціального виховання неповнолітніх, що скоїли правопорушення, за місцем їхнього проживання, без позбавлення волі та додаткового травмування дитини та її родини, зі збереженням цілісності мікросередовища дитини, що запобігає її подальшій криміналізації. З впровадженням пробації в Україні відбулися зміни в Кримінально-виконавчому кодексі України у 2016 році й у науково-практичному дискурсі щодо виправної діяльності з неповнолітніми правопорушниками поширення отримала дефініція “соціально-виховна робота”, визначена законодавством як основа функціонування служби пробації.

У Законі України “Про пробацію” та Кримінально-виконавчому кодексі України соціально-виховна робота визначена як цілеспрямована діяльність персоналу органу пробації для досягнення мети виправлення засуджених, що здійснюється за індивідуальним планом роботи із засудженими з урахуванням оцінки ризиків повторного вчинення кримінальних правопорушень та передбачає диференційований підхід під час надання консультативної, психологічної та інших видів допомоги, сприяння працевлаштуванню, залучення до навчання, участі у виховних заходах та соціально корисній діяльності, проведення індивідуально-профілактичної роботи [3; 5].

Про поширення пробаційних практик на теренах України свідчать дані оглядів результатів діяльності державної установи “Центр пробації”. Зокрема, протягом 2018 року по обліках уповноважених органів з питань пробації (далі – УОПП) пройшло 101558 осіб засуджених до покарань, не пов’язаних із позбавленням волі (2017 рік – 114024 осіб). Виконання покарань, не пов’язаних із позбавленням волі, покладено на 584 УОПП, діяльність яких забезпечують 3026 працівників, із них персонал філій Державної установи “Центр пробації” – 164 працівника, керівники відділів уповноважених органів з питань пробації – 243 працівника. Слід зазначити, що навантаження на одного працівника органу пробації у середньому становить 39 засуджених осіб, з тих, що пройшли по обліку [6]. Як бачимо, при такому навантаженні працівникам

доволі складно здійснювати індивідуальний підхід до суб'єктів пробації. Тим більш високими є вимоги до комунікативної компетентності працівників, ґрунтованої на володінні ними недискримінаційним підходом у соціально-виховній роботі з особистістю, особливо неповнолітніми правопорушниками.

Недискримінаційний підхід у соціально-виховній роботі з неповнолітніми правопорушниками ґрунтується на основних положеннях міжнародних документів: “Загальної декларації прав людини” (1948), “Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок” (1999), “Конвенції про права дитини” (1989), “Конвенції про захист прав людини і основоположних свобод” (1950), “Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти” (1960); а також вітчизняних нарративів: Конституції України (1996), законів України “Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні” (2012), “Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків” (2005), “Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року”, “Національного плану дій з виконання рекомендацій, викладених у заключних зауваженнях Комітету ООН з ліквідації дискримінації щодо жінок на період до 2021 року” тощо.

Згідно із Законом України “Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні” дискримінація визначається як ситуація, за якої особа та/або група осіб зазнає обмеження у визнанні, реалізації або користуванні правами і свободами в будь-якій формі за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовними або іншими ознаками, які були, є та можуть бути дійсними або припущеними. Це ситуація, за якої, внаслідок реалізації чи застосування формально нейтральних правових норм, критеріїв оцінки, правил, вимог чи практики для особи та/або групи осіб за їх певними ознаками виникають менш сприятливі умови або становище порівняно з іншими особами та/або групами осіб. Виключення зроблене Законом лише для випадків, коли таке обмеження має правомірну, об'єктивно обґрунтовану мету, способи досягнення якої є належними та необхідними [2].

Захист людини від дискримінації забезпечується статтею 24 Конституції України, де зокрема, проголошується: “Громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками” [4].

Перераховані у Конституції та Законі “Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні” характеристики людини мають назву дискримінаційних ознак, що зумовлюють відмінність, виключення, обмеження або перевагу, які заперечують або зменшують рівне здійснення прав людини в соціумі.

Ураховуючи визначені Конституцією та іншими нормативними документами України ознаки, можна виокремити дискримінаційні (захищені) ознаки, що найчастіше притаманні неповнолітнім правопорушникам: бідність та/або низький соціальний статус родин, в яких вони виховуються, часто це неповна та/або багатодітна родина або взагалі відсутність батьківського впливу (сирітство, соціальне сирітство тощо), приналежність до національних меншин або категорії вимушених переселенців тощо. Неповнолітнім правопорушникам часто притаманні психологічні або навіть психічні порушення, зумовлені педагогічною занедбаністю або станом здоров'я. Усе це створює умови для дискримінації за майновим станом та соціальним становищем, етнічним походженням, місцем проживання, зумовлює відсутність доступу до повноцінної освіти, престижної роботи, зменшує можливості підвищити свій соціальний статус, разом із цим потреби неповнолітнього формуються соціумом та не відрізняються від потреб підлітків із благополучних родин, що сприяє розвитку внутрішнього конфлікту між бажаннями дитини та її можливостями і пошуку легких шляхів задоволення власних потреб.

Розглядаючи порушену проблему із соціально-педагогічних позицій, слід відзначити, що неповнолітні правопорушники, як правило, мають не одну, а декілька дискримінаційних ознак у сукупності, що дає нам підстави говорити про їх множинну дискримінацію у суспільстві. Множинна або перехресна дискримінація (інтерсекційність) – перетинання різних соціальних ознак, таких як раса, клас і стать, що піддаються взаємопов'язаним формам пригноблення, домінування або дискримінації [9]. Теорія інтерсекційності пояснює суттєве зниження статусу деяких осіб у суспільстві тим, що різні форми нерівності або пригноблення не існують окремо одна від одної та доповнюють і конструюють одна одну, а отже, відбувається перетин різних дискримінацій [8].

Прикладом інтерсекційності в роботі з неповнолітніми правопорушниками є кримінальні кейси, у яких беруть участь підлітки з психічними розладами. У цьому контексті слід зазначити, що в умовах розбудови пробації для неповнолітніх в наш час ще ухвалюють судові рішення стосовно неповнолітніх, які мають психічні захворювання, та стосовно вироків суду назначають пробацію. Із власного досвіду зазначимо, що у 2017 році до одного з підрозділів пробації Сумської області на виконання та проведення соціально-виховної роботи надійшов вирок суду стосовно неповнолітнього, засудженого за статтями 75, 76, 104 Кримінального Кодексу України та звільненого від відбування покарання з випробуванням на 1 рік. Під час винесення вироку суд мав в наявності довідку щодо висновку судово-психіатричного експерта, що неповнолітній виявляє ознаки легкої розумової відсталості з порушенням поведінки. Під час постановки неповнолітнього на облік у відділі пробації його батько також надав відповідну довідку, що його син має ментальні порушення та навчається у спеціалізованому інтернаті для дітей з розумовою відсталістю.

За Міжнародною класифікацією психічних і поведінкових розладів 10-го перегляду (1994), розумова відсталість – це стан затриманого або неповного розвитку психіки, що характеризується порушеннями тих здібностей, які виявляються в період дозрівання і забезпечують загальний рівень інтелектуальності, тобто когнітивних, мовленнєвих, моторних та соціальних здібностей [7]. Розумова відсталість може значно впливати на хід соціалізації дитини, зумовлюючи численні поведінкові розлади, корекція яких, як правило, потребує комплексного медико-психологічного втручання.

Щодо наведеного вище кейсу, то постає питання, а чи можливий якісний нагляд та проведення фахівцями пробації соціально-виховної роботи з неповнолітнім, який має ментальні порушення, та чи може проведена робота вважатися ефективною, враховуючи відсутність у фахівців пробації спеціальних медико-педагогічних навичок колекційної роботи з такими дітьми, та чи не вчинить неповнолітній повторного злочину.

Під час розгляду подібних кейсів необхідно враховувати, що, окрім прямої дискримінації, яку виявити і побачити легше, в роботі з неповнолітніми правопорушниками можуть реалізовуватися й інші форми дискримінації. Це, наприклад, непряма дискримінація, що передбачає ситуацію, коли формально нейтральні правила, критерії або практики ставлять де-факто особу (осіб) певної меншини у невігідне становище у порівнянні з іншими, або утиск – небажана для особи (групи осіб) поведінка, метою або наслідком якої є приниження людської гідності за певними ознаками або створення напруженої, ворожої, образливої чи зневажливої атмосфери [2]. Таким чином, дискримінаційна практика може бути звичною та непомітною в роботі працівників пробації й поширюватися через жорстку стандартизацію алгоритму створення і змісту пробаційних програм, що не враховує потреб окремих груп людей; організацію соціально-виховного середовища для суб'єктів пробації; через низьку або специфічно забарвлену комунікативну культуру працівників пробації; через вибір невідповідних форм соціально-виховної роботи без урахування конкретних потреб неповнолітніх.

Принцип недискримінації, встановлений статтею 2 Закону України “Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні”, передбачає незалежно від певних ознак: забезпечення рівності прав і свобод осіб та/або груп осіб; забезпечення рівності перед законом осіб та/або груп осіб; повагу до гідності кожної людини; забезпечення рівних можливостей осіб та/або груп осіб [2].

Недискримінаційний підхід у пробації стає сьогодні надважливим завданням соціального виховання неповнолітніх правопорушників, оскільки соціально-виховний вплив на неповнолітнього здійснюють саме люди, спілкуючись з якими суб'єкт пробації разом із суто предметним змістом бесід і консультацій, фоново сприймає “соціальний контекст”, що транслюється “приховано” через поведінку і спілкування працівників пробації, їхні риси та характеристики, те, чим вони займаються, до чого прагнуть, які їхні ролі та статуси, а також через організацію простору служби пробації, наочні зображення, доступну літературу тощо.

У цьому контексті наголосимо, що дієвих змін у роботі пробації можна досягнути, лише підготувавши експертне коло, здатне реалізовувати антидискримінаційну експертизу діяльності працівників служби пробації щодо соціального виховання неповнолітніх правопорушників. Метою такої експертизи має стати не лише виявлення в комунікації фахівців з неповнолітніми виявів прямої дискримінації, що сьогодні стає скоріше виключенням, ніж правилом, а й, у першу чергу, через популяризацію антидискримінаційних практик спілкування та створення у службі пробації недискримінаційного середовища.

Процедурно антидискримінаційну експертизу варто розпочинати з аналізу текстових та позатекстових в матеріалів, з якими працює персонал служби пробації (методичний апарат) та неповнолітні правопорушники (ілюстрації, роздатковий матеріал, пробаційні програми), на предмет проявів дискримінації за захищеними ознаками та надання рекомендацій щодо їх усунення. Дискримінаційний контент у цих матеріалах може подаватися у формі прихованих стереотипів, ксенофобії, ейджизму, андро- та етноцентризму, сексизму тощо.

Для виявлення і усунення дискримінаційних моментів доречно зробити аналіз розроблених вправ, завдань та наданих коментарів, що передбачені пробаційними програмами та іншими матеріалами, орієнтованими як на самих неповнолітніх, так і на фахівців, які з ними працюють; вивчити ілюстрації і текст у роздаткових матеріалах на предмет наявності дискримінаційних та стереотипних зображень і тверджень. Необхідно оцінити обсяг у тексті або в зображеннях різноманітних персонажів із характеристиками, що вказують на дискримінаційні ознаки за віком, статтю, кольором шкіри, інвалідністю та іншими ознаками; виявити чи наявні стереотипні ситуації щодо життєвих та соціальних реалій притаманних, як прийнято вважати, лише чоловікам або лише жінкам, виключно людям без фізичних або психологічних обмежень чи особам з інвалідністю; встановити наявність / відсутність сегрегації і поляризації, виявити випадки дискримінаційної мови тощо.

**Висновки.** Запровадження досвіду зарубіжних країн із використанням альтернативних покарань щодо неповнолітніх, не пов'язаних із позбавленням волі, впровадження програм як методу впливу та відновлення соціально прийнятих норм поведінки неповнолітніх правопорушників у суспільстві сьогодні вимагають не тільки адаптування цього досвіду в Україні, а й розробки власних, актуальних для нашої держави підходів та соціально-виховних практик, ґрунтованих, зокрема, на ідеях рівності і недискримінації у суспільстві.

Українське суспільство ще проживає стандартними соціально-прийнятими нормами соціального виховання та перевиховання молодого покоління. Ще на недостатньому рівні знаходиться врахування потреб неповнолітніх, ще збережені стійкі дискримінаційні елементи у комунікативній культурі фахівців, особливо у такій сталій структурі, як пенітенціарна система, що зумовлює актуальність розробки і впровадження недискримінаційного підходу у роботу служби пробації.

Згідно із цим підходом пріоритетним у роботі з неповнолітніми правопорушниками стає ґрунтований на недискримінаційних практиках, якісний інформаційно-комунікативний соціально-виховний вплив, спрямований на регенерацію соціальних функцій неповнолітнього суб'єкта пробації, відновлення його психологічного, морального та фізичного здоров'я, соціального статусу та повернення до повноцінного правослужняного життя у суспільстві. Недискримінаційний підхід у пробації, орієнтований на вираховування індивідуальних потреб різних груп людей, поважне та толерантне ставлення до них, має стати сьогодні надважливим завданням соціального виховання неповнолітніх правопорушників.

Перспективним напрямом подальших досліджень порушеної проблематики є більш детальна розробка комплексу критеріїв аналізу соціально-виховного контенту для роботи з неповнолітніми правопорушниками з опорою на підручник за редакцією О. Малахової [1] щодо антидискримінаційної експертизи освітнього контенту, оскільки в системі освіти така експертиза існує і успішно впроваджується вже декілька років, а в системі пробації є скоріше інноваційною, ніж усталеною практикою.

#### **Використана література:**

1. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертів щодо здійснення антидискримінаційної експертизи електронних версій проектів підручників, поданих на конкурсний відбір проектів підручників для 5 та 10 класів закладів загальної середньої освіти; за заг. ред. О. А. Малахової. Київ. 39 с.
2. Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» від 06.09.2012 р. № 5207-VI. URL : <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5207-17>.
3. Закон України «Про пробацію» від 05.02.2015 р. № 160-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/160-19>.
4. Конституція України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.
5. Кримінально-виконавчий кодекс України від 11.07.2003 р. № 1129-IV. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1129-15>.
6. Офіційний веб-сайт «Пробація України». URL : <https://www.probation.gov.ua/>.
7. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. Київ : Знання, 2008. 359 с.
8. Словник гендерних термінів / Укладач З. В. Шевченко, видавець Чабаненко Ю., Черкаси, 2016. 336 с.
9. Oxford Dictionaries Online. URL : <https://www.lexico.com/en> (дата звернення: 09.11.2019).

#### **References:**

1. Malakhova, O.A. (2018). Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktivno-metodychni materialy dlia ekspertiv shchodo zdiisnennia antydyskryminatsiinoi ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv, podanykh na konkursnyi vidbir proektiv pidruchnykiv dlia 5 ta 10 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Examination of school textbooks: instructional materials for experts on conducting anti-discrimination examination of electronic versions of textbook projects submitted for competitive selection of textbook projects for grades 5 and 10 of general secondary education institutions]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro zasady zapobihannia ta protyidii dyskryminatsii v Ukraini» vid 06.09.2012 r. №5207-VI [Law of Ukraine "On the Principles of Prevention and Combating Discrimination in Ukraine" of 06.09.2012 №5207-VI]. *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5207-17> [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro probatsiiu» vid 05.02.2015 r. № 160-VIII [Law of Ukraine "On Probation" of 05.02.2015 №160-VIII]. *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/160-19> [in Ukrainian].
4. Konstytutsiia Ukrainy vid 28.06.1996 №254k/96-VR [Constitution of Ukraine of 28.06.1996 №254k / 96-VR]. *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> [in Ukrainian].
5. Kryminalno-vykonavchyi kodeks Ukrainy vid 11.07.2003 r. № 1129-IV [Code of Criminal Enforcement of Ukraine № 1129-IV of 11.07.2003]. *zakon.rada.gov.ua*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1129-15> [in Ukrainian].
6. Ofitsiinyi veb-sait «Probatsiia Ukrainy» [Probation of Ukraine official website]. (n.d). *probation.gov.ua*. Retrieved from <https://www.probation.gov.ua/> [in Ukrainian].
7. Synov, V. M., Matvieieva, M. P., Khokhlina, O. P. (2008). Psykholohiia rozumovo vidstaloj dytyny [Psychology of a mentally retarded child]. Kiev: Znannia [in Ukrainian].
8. Shevchenko, Z. V. (2016). Slovnyk gendernykh terminiv [Dictionary of gender terms]. Cherkasy [in Ukrainian].
9. Oxford Dictionaries Online. (n.d.). *lexico.com*. Retrieved from <https://www.lexico.com/en> (in Great Britain).

#### ***Tkachenko M. E. Non-discriminatory approach as the basis of socio-educational work with juvenile offenders in the probation service***

*The essence of the non-discriminatory approach as the basis of socio-educational work with juvenile offenders in European countries and Ukraine has been revealed. Based on the analysis of scientific literature, international and domestic regulatory legislation, the genesis of the non-discriminatory approach to working with minors has been disclosed, basic definitions that provide an understanding of the essence of this approach: "human rights", "social and legal protection", "discrimination", "discrimination forms", "discriminatory signs", etc., have been highlighted. On the basis of an analysis of the experience of the bodies and institutions of the penitentiary system, in particular, the probation service, the state of social education of juvenile offenders has been examined, and discriminatory practices that are latent in considering judicial proceedings and sentencing have been found and they are the basis for further problems in the re-socialization and integration of minors into a society.*

*Teenagers who have crossed the border of the law have repeatedly faced discrimination with respect to their personality, therefore, the effectiveness of using the anti-discrimination approach with juvenile offenders may be the best practice in modern forms and methods of work taking into account the needs of juvenile probation subjects and their commission of repeated criminal offenses. Examination and detailed development of the basic criteria for conducting socio-educational work gives us the opportunity to destroy the traditional ineffective and repressive methods of work in the criminal justice system as a whole.*

*It is proved that the non-discriminatory approach should be the basis for the socio-educational work of the probation service with juvenile offenders; the basic principles and foundations of this approach, which should provide an opportunity to influence the intersectionality faced by juvenile delinquents and reinforce them antisocial life skills, have been revealed.*

**Key words:** *minor rights, social education, social and legal protection, discriminatory practices, non-discriminatory approach, indirect discrimination, probation service.*

УДК 378.147: 005.336.2-025.12

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.35>

Чупахіна С. В., Круль Л. М.

## ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, МЕДІАОСВІТА ТА ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ

Проаналізовано сучасні підходи до формування інформаційної компетентності майбутніх педагогів. Розглянуті пропонувані вченими трактування понять "медіаосвіта", "медіаграмотність" тощо та їх основні завдання в підготовці майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Актуальним стає пошук психолого-педагогічних засад підвищення рівня інформатизації освітнього процесу, які інтегрують комп'ютерні та педагогічні технології й забезпечують формування інформаційної компетентності майбутніх педагогів. Водночас визначено, що означені технології стимулюють інтерес до пізнання, сприяють усвідомленню можливостей мультимедійних технологій для викладання й вивчення навчальних дисциплін, що забезпечують не лише освіту, а й розвиток учнів.

Мета статті передбачає аналіз теоретичних аспектів та обґрунтування концептуальних підходів до формування в майбутніх педагогів інформаційної компетентності, медіаграмотності та готовності до реалізації медіапрєктів у професійній діяльності.

Інформаційну компетентність визначено як складне інтегральне і системне особистісне утворення, яке гармонійно поєднує сукупність загальнолюдських та гуманістичних уявлень, ідей, знань ціннісних орієнтацій, емоційного досвіду, стильовий і світоглядний рівень освіти, універсальних способів пізнання, алгоритмів поведінки й способів комунікації, зорієнтованих на розвиток, самовдосконалення в історично і технологічно зумовленому інформаційному суспільстві.

Доведено, що уміння використовувати інформаційні, телекомунікаційні та комп'ютерні технології для вирішення професійних завдань стає обов'язковою складовою частиною інформаційної компетентності сучасного педагога. Не менш важливим завданням підготовки визначено також формування медіакультури педагогів як здатності сприймати і оцінювати медіатексти, бути медіатором, засвоювати нові знання у сфері засобів масової комунікації.

**Ключові слова:** інформаційна компетентність, інформатизація освітнього процесу, медіаосвіта, медіаграмотність, проєктна діяльність, мультимедійний проєкт, підготовка майбутніх педагогів.

В умовах інформатизації суспільства та підвищення якості вищої освіти необхідність підготовки педагогів у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і медіакультури зумовлена зростанням вимог до професійної компетентності та особистісного досвіду творчого застосування інформаційних технологій у практичній діяльності. Здебільшого сучасні педагоги сформувалися в певній системі мислення з чітко організованою інформацією, яку отримують через стандартизовані освітні програми, рекомендовані підручники, книги та наукові видання. Однак сучасне покоління потрапляє в умови, коли знання, яких набувають під час навчання, перекриваються потоком інформації, що надходить із засобів масової комунікації. Вся ця інформація не має структурно-змістовної логічного зв'язку, подається мозаїчно й еkleктично, не відповідає традиційній освіті і є якісно іншим типом зорового й слухового сприймання [7].

Традиційна вербальна форма педагогічної взаємодії суб'єктивно оцінюється здобувачами освіти як неприваблива, що призводить до зниження результативності навчання загалом.

Актуальним стає пошук психолого-педагогічних засад підвищення рівня інформатизації освітнього процесу, які інтегрують комп'ютерні та педагогічні технології й забезпечують формування інформаційної компетентності майбутніх педагогів. Водночас стимулюють їхній інтерес до пізнання дидактичних аспектів ІКТ, сприяють усвідомленню можливостей мультимедійних технологій для викладання навчальних дисциплін, що забезпечують не лише навчання, а й розвиток учнів.

**Мета дослідження** – проаналізувати теоретичні аспекти та обґрунтувати концептуальні підходи до формування в майбутніх педагогів інформаційної компетентності, медіаграмотності та готовності до реалізації медіапрєктів у професійній діяльності.

Результати досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (водночас в межах міжнародних програм) засвідчують, що впровадженню мультимедіа здебільшого перешкоджає відсутність комплексного підходу та систематизації програмно-методичних навчальних засобів. Навчальні програмні продукти розробляються здебільшого з окремих тем дисципліни без забезпечення програмної підтримки курсу загалом.

Проблема використання мультимедійних дидактичних засобів в освітньому процесі початкової, середньої і вищої школи України – відносно нова для вітчизняної психолого-педагогічної науки. Підґрунтям дослідження мультимедіа з урахуванням його можливостей у процесі формування фахових компетентностей стали наукові пошуки вчених А. Андрєєва, В. Безпалько, В. Бикова, Д. Богданова, І. Булах, Р. Гуревича, А. Гуржій, І. Захарова, М. Жалдака, М. Кастельса, М. Кадемії, В. Ключко, А. Коломієць, В. Кухаренко, І. Мархель, Ж. Меншикова, Н. Морзе, Є. Мухелашвілі, Є. Полата, І. Роберта, П. Сердюка, С. Сисоєва, О. Співаковського, О. Спіріна, Ю. Триус, А. Хуторського, Ю. Шрейдера, Б. Шуневич, Дж. Синклера, К. Холла та інших. Низку зарубіжних досліджень зосереджено на можливостях мультимедіа в освітньому процесі ЗВО (Дж. Брунсер, Дж. Булл, Д. Вуд, Р. Гагпс, Н. Гарднер, Г. Дейвіс, Д. Джонассен, К. Джоупс, К. Кандлін, М. Ксннінг, Д. Кларк, Дж. Керрол, Р. Ласт, Д. Лаурштлард, М. Леві, Дж. Ліч, Д. Ниоман, М. Пешшігтон, Б. Робінсон, П. Скрімшоу, С. Фортескіо, Д. Хардісті, Дж. Хігінс, С. Вінд).

Здебільшого зарубіжні проєкти та вітчизняні дослідження щодо впровадження мультимедіа доводять високий освітній потенціал нового дидактичного засобу, однак зосереджують увагу на відсутності теоретично обґрунтованої організації навчального процесу із застосуванням мультимедіа, що ускладнює практичну реалізацію його можливостей. Педагоги не мають належного уявлення про сутність, структуру та функції мультимедіа в навчальному процесі закладу освіти.

Усе це пов'язано зі складністю та недостатньою розробкою в теорії поняття “мультимедіа” як дидактичного засобу, що ускладнює практичну реалізацію його можливостей.

Водночас уміння використовувати інформаційні, телекомунікаційні та комп'ютерні технології для вирішення професійних завдань стає обов'язковою складовою частиною інформаційної компетентності сучасного педагога. Не менш важливим завданням є формування медіакультури педагогів як здатності сприймати, і оцінювати медіатексти, бути медіатворчим, засвоювати нові знання у сфері засобів масової комунікації.

Найбільш перспективним, на нашу думку, є підхід учених, який визначає інформаційну компетентність як один із основних пріоритетів загальної освіти, а комунікаційну компетентність – як один із видів інформаційної компетентності [9]. Інформаційна компетентність розглядається як нова грамотність, до якої включено “вміння активно, самостійно аналізувати інформацію, приймати принципово нові рішення в непередбачуваних ситуаціях з використанням технологічних засобів”, а також “технічні навички комп'ютерної грамотності, оперування уявними інформаційними об'єктами і моделями” [6]. Пропоноване визначення можна розглядати з урахуванням можливостей сучасних мультимедіа технологій, які розширюють межі інформаційних каналів й відтак уміння, що формують сучасне розуміння інформаційної компетентності.

Інформаційну компетентність будемо визначати як складне інтегральне й системне особистісне утворення, яке гармонійно поєднує сукупність загальнолюдських та гуманістичних уявлень, ідей, знань (когнітивний компонент), ціннісних орієнтацій, емоційного досвіду (мотиваційно-ціннісний компонент), стильовий і світоглядний рівень (індивідуально-творчий компонент), універсальних способів пізнання, алгоритмів поведінки й способів комунікації (операційно-діяльнісний компонент), зорієнтованих на розвиток, самовдосконалення в історично і технологічно зумовленому інформаційному суспільстві [10].

З урахуванням означеного визначення уточнимо процесуальний аспект завдання підготовки майбутніх педагогів щодо сучасних ІКТ: для формування інформаційної компетентності необхідно вибудувати передумови задля можливості розвитку готовності до діяльності та проєктно-конструктивного компонентів, а також і когнітивного компонента, який забезпечить становлення мотиваційно-ціннісного ставлення до інформації й індивідуально-творчого самовдосконалення особистості в інформаційній діяльності в конкретній предметній області.

Наявність цілісної інформаційної картини світу у людини та власних ціннісних установок сприяє інформаційній творчості, внаслідок якої виникає інформаційно об'єктивне нове, що стає вищим проявом інформаційної компетентності особистості. Означеного рівня компетентності неможливо досягти без володіння невербальними візуально-образними способами комунікації й іншими компонентами медіаграмотності (медіаосвіти).

У матеріалах ЮНЕСКО пропонується таке визначення медіаосвіти: “Навчання теорії й практичних умінь для оволодіння сучасними засобами масової комунікації, які розглядаються як частина специфічної і автономної області знань у педагогічній теорії і практиці”. Водночас більшість експертів не розмежовують терміни “міаграмотність” (media literacy) та “медіаосвіта” (media education) [6].

У дослідженнях знаходимо: “Медіаосвіта (англ. Media education від лат. Media-засоби) – напрям в педагогіці, який передбачає вивчення закономірностей масової комунікації (преси, ТБ, радіо, кіно, відео та ін.)”. Визначено й основні завдання медіаосвіти (рис. 1) [2; 4].

Тотожним є також запропоноване вченими визначення завдань медіаосвіти, однак з доповненням “... за допомогою технічних засобів і сучасних інформаційних технологій”, що вважаємо важливим. Водночас вченими визначено й важливі вміння здобувача в процесі медіаосвіти (рис. 2) [1].

Мету й завдання медіаосвіти визначено як розуміння адресної спрямованості й завдання інформування; вміння продукувати власну думку до прихованого змісту; знаходити необхідну інформацію в різних

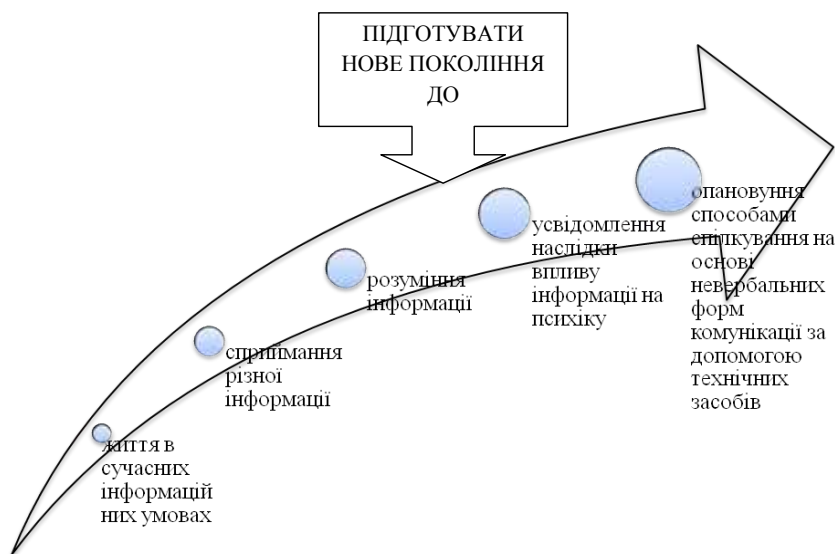


Рис. 1. Основні завдання медіаосвіти в сучасному інформаційному просторі



джерелах, систематизувати її за визначеними ознаками; перетворювати візуальну інформацію у вербальну знакову систему й навпаки; трансформувати інформацію, видозмінювати її обсяг, форму, знакову систему, носій тощо, з урахуванням мети комунікативної взаємодії й особливостей аудиторії, для якої її призначено; аргументувати власні висловлювання, знаходити помилки в пропонованій інформації та вносити пропозиції щодо їх виправлення; сприймати альтернативні погляди і висловлювати обґрунтовані аргументи «за» і «проти» кожної з них; встановлювати асоціативні і практично доцільні зв'язки між інформаційними повідомленнями; виокремлювати головне в інформаційному повідомленні, відокремлювати його від «шуму» тощо [4].

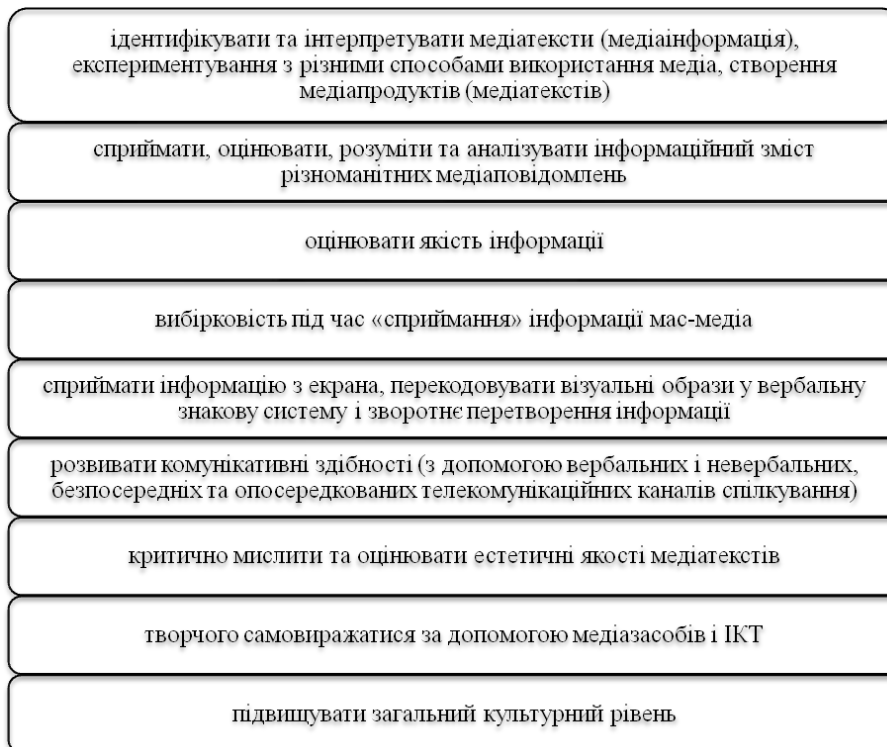


Рис. 2. Вміння здобувача у процесі медіаосвіти та підготовка до життя в демократичному суспільстві

Вищеозначені завдання медіаосвіти, на нашу думку, можна відносити й до завдань формування інформаційної компетентності майбутніх педагогів.

З урахуванням прагматичного застосування означених технологій зацентровано увагу на необхідності оволодіння практичними навичками створення власних медіатекстів, скажімо, відеозйомки, відеомонтаж з допомогою комп'ютерної техніки, вміння фотографувати, сканувати зображення, змінювати з допомогою різних додатків імпортовані зображення, готувати слайд-презентації, розмішувати матеріали в Інтернет, використовувати ефекти анімації тощо. Педагогічна мета пропонованого підходу полягає в розвитку креативних здібностей особистості у практико-орієнтованій навчальній діяльності, в оволодінні на практиці теоретичних поняттями, такими, як «кадр», «ракурс», «відеоряд», «композиція» тощо.

Усе це визначає перехід від гностичної парадигми до діяльнісної, в межах якої основною метою стає формування здатності до активного використання на практиці, водночас до творчої праці. Адже у своїй професійній компетентності для педагога важливо не демонструвати знання в їх теоретичному вигляді, а проявляти здатність застосовувати їх у конкретних практичних ситуаціях [3]. Відтак необхідним стає також включення проектної діяльності у процес підготовки майбутніх педагогів.

Водночас недостатньо вивчено можливості використання методу проектів у підготовці майбутніх педагогів, який впродовж останніх років отримав високу оцінку зарубіжних і вітчизняних вчених (В. Будак, Дж. Дьюї, В. Кіпатрік, Е. Торндайк, О. Пехота, Є. Полат, А. Старева) як частково-пошуковий і практико-орієнтований метод.

Проект в широкому розумінні – попереднє усвідомлення передбачуваного (можливого) об'єкта чи процесу, що відображає концептуальну ідею задуманого [8]. Під проектом також розуміють певну сукупність заходів, об'єднаних однією програмою чи організаційною формою цілеспрямованої діяльності. Означені проекти здебільшого зустрічаються в мережі Інтернет. Інше визначення проекту – цілеспрямована діяльність зі створення (вироблення, планування, конструювання) певної системи, об'єкта, моделі, продукту чи послуги [11].

Проектування як діяльність визначено як процес створення прототипу, прообразу передбачуваного (можливого) об'єкта чи процесу [3].

Похідним терміном “проектна діяльність” у започаткованому дослідженні будемо послуговуватись для позначення креативної роботи педагогів зі створення прототипів електронних навчальних матеріалів, придатних для використання в предметних освітніх областях.

На думку вчених, метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність здобувачів – індивідуальну, парну, групову, яку виконують впродовж певного періоду часу [5]. Пропонований метод органічно поєднується з груповими (collaborative or cooperative learning) методами та передбачає вирішення певної проблеми з використанням сукупності різноманітних методів, засобів навчання, й необхідність інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, технології, творчих областей в практичну діяльність.

Визначено й структурні елементи проектної технології (рис. 3) [8].

Впровадження методу проектів як дослідницького методу у практику призводить до зміни функції педагога, з носія (інформатора) готових знань він перетворюється в координатора пізнавальної діяльності учнів.

Водночас у започаткованому дослідженні вагомості набуває термін “мультимедійний проект” для позначення процесу чи результату проектної діяльності здобувача, матеріалізованого в сукупності медіатекстів, тобто мультимедійних засобів різної форми й рівнів складності, підготовлених та призначених для використання в освітньому процесі [12].

Отож під мультимедійним проектом будемо розумітися процес цілеспрямованої діяльності майбутнього педагога з вивчення та використання мультимедійних технологій в освіті, який виконується у відповідності до дидактично обґрунтованого регламенту й методичних вказівок в певному проблемному полі (темі) освітніх компонентів, які вивчаються.

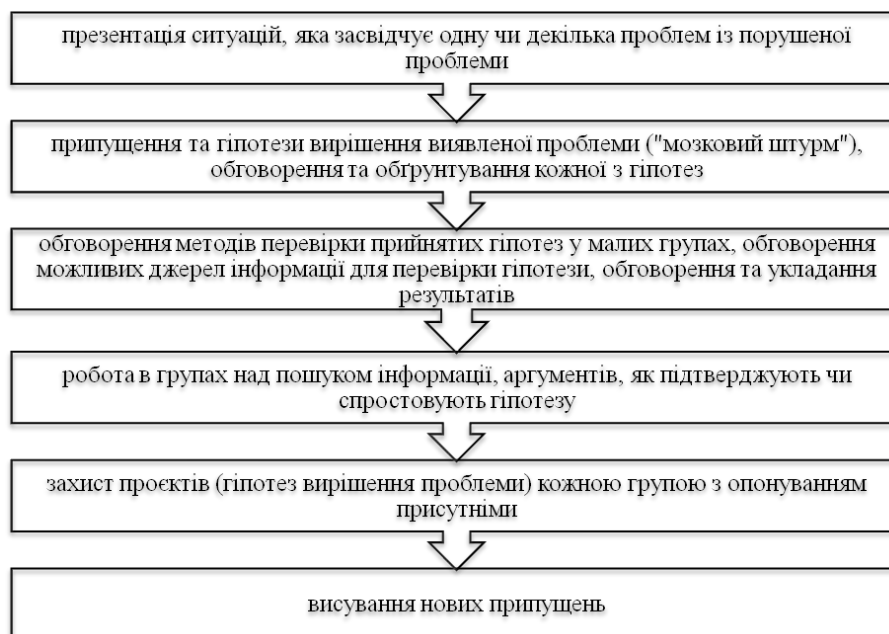


Рис. 3. Структурні елементи проектної технології

Слід зауважити, що мультимедійні проекти спрямовано на засвоєння способів конструкторської та інформаційної діяльності майбутніх педагогів.

Використання комп’ютерних технологій в освіті вносить у розвиток особистості як педагога та і учня певні зміни, які належать до пізнавальних і емоційно-мотиваційних процесів, вони впливають на характер людини, водночас посилюють пізнавальну мотивацію здобувачів і користувачів до використання ІКТ.

Використання засобів ІКТ та мультимедіа в освіті збільшує частку самостійної навчальної діяльності та активізує здобувача. Водночас мультимедійний проект у підготовці майбутніх педагогів передбачає вирішення одного, об’ємного, логічно завершеного завдання впродовж декількох практичних занять чи навіть семестру.

**Висновки.** Можемо стверджувати, що потік інформації в такій мірі сприяє досягненню освітніх завдань, в якій здобувачі будуть навчені критично сприймати інформацію та її використовувати у процесі самостійного засвоєння знань і в якій мірі засоби та методи медіакультури будуть використані в освітньому процесі.

Отож перед вищою освітою постає завдання підготувати педагогів до використання інтерактивних мультимедійних технологій у своїй професійній діяльності, організувати їхню проектну діяльність, спрямовану на створення власних мультимедійних навчальних засобів, і практичне засвоєння проектної організації освітнього процесу.

**Використана література:**

1. Визинг Ламберт. Шесть ответов на вопрос «что такое медиафилософия?» / перевод с нем. Дарьи Колесниковой. Антология медиафилософии. Санкт-Петербург : Издательство РХГА, 2013. С. 219–225.
2. Вчимося бути медіаграмотними / за заг. ред. М. Масютіної. Бердянськ : Колібрі ; Запоріжжя : Дике поле, 2016. 200 с.
3. Забродська Л. М. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя: науково-методичний посібник. / Л. М. Забродська, О. В. Онопрієнко, Л. Л. Хоружа, А. Д. Цимбалару. Харків : Вид. група «Основа», 2007. С. 3–117.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL : <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsepsiya-vprovadzheniya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (дата звернення: 10.08.2020).
5. Кривонос О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні : навч. посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 182 с.
6. Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни: Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning / науч. ред. и пер. А. Федоров. Москва : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006. 45 с.
7. Мак-Квейл Д. Теорія масової комунікації / пер. з англ. О. Возна, Г. Сташків. Львів : Літопис, 2010. 538 с.
8. Молчанова В. В. Метод проектів у професійно-педагогічній підготовці учителів початкової школи: теоретичне обґрунтування етапів та різновидів. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. № 3(43), 2017 р. С. 430–434.
9. Пехота О. М., Будак В. Д., Старєва А. М. та ін. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.
10. Синиця М. О. Використання мультимедійних технологій у навчальному процесі ЗВО як засіб формування педагогічних знань. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 418–438.
11. Чупахіна С. В. Технологія проектів в підготовці майбутніх педагогів до інформаційної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення: *матеріали I Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції* (м. Київ, 2020). / уклад.: О. Ю. Дикий, Г.А. Коломощ, А.А. Ребрина. Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2020. С. 91–94.
12. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: критичне мислення у мультимедійному світі / перекл. з англ. С. Дьома ; за заг. ред. В. Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. Київ : Центр Вільної Преси, Академія Української Преси, 2017. 319 с.

**References:**

1. Vyzyinh Lambert. (2013) Shest otvetov na vopros «что такое medyafylosofiya?» [Six answers to the question "what is media philosophy?"] / perevod s nem. Dary Kolesnykovoi. Antolohiya medyafylosofyy. Sankt-Peterburh: Yzdatelstvo RKhHA, S. 219–225. [in Russian]
2. Vchymosia buty mediahramotnymy [Learning to be media literate] / za zah. red. M. Masiutinoi. (2016) Berdiansk : Kolibri ; Zaporizhzhia : Dyke pole. 200 s. [in Ukrainian]
3. Zabrodska L. M. (2007) Informatsiino-metodychne zabezpechennia proektno-tekhnologichnoi diialnosti vchytelia: nauko-vo-metodychnyi posibnyk. [Information and methodical support of design and technological activity of the teacher: scientific and methodical manual] / L. M. Zabrodska, O. V. Onopriienko, L. L. Khoruzha, A. D. Tsymbalaru. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova». S. 3–117. [in Ukrainian]
4. Kontsepsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia). [The concept of introducing media education in Ukraine (new edition)] URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsepsiya-vprovadzheniya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (data zvernennia: 10.08.2020) [in Ukrainian]
5. Kryvonos O. M. (2013) Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchanni : navch. Posibnyk. [The use of information and communication technologies in education: manual]. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 182 s. [in Ukrainian]
6. Lau Kh. (2006) Rukovodstvo po ynformatsyonnoi hramotnosti dlia obrazovanyia na protiazheny vsei zhyzny: Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning / nauch. red. y per. A. Fedorov. Moskva: Yzd-vo MOO VPP YuNESKO «Ynformatsyia dlia vsek». 45 s. [in Russia]
7. Mak-Kveil D. (2010) Teoriia masovoi komunikatsii. [Theory of mass communication]. / per. z anhl. O. Vozna, H. Stashkiv. Lviv : Litopys. 538 s. [in Ukrainian]
8. Molchanova V. V. (2017) Metod proektiv u profesiino-pedahohichnii pidhotovtsi uchyteliv pochatkovoii shkoly: teoretychne obhruntuvannia etapiv ta riznovydiv. [Method of projects in professional and pedagogical training of primary school teachers: theoretical substantiation of stages and varieties]. Naukovyi zhurnal «Molodyi vchenyi». № 3 (43). S.430–434. [in Ukrainian]
9. Piekhotia O. M., Budak V. D., Starieva A. M. ta in. (2003) Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii : navch. posib. [Preparing a future teacher for the introduction of pedagogical technologies: manual]. / za red. I.A. Ziaziuna, O.M. Piekhoty. Kyiv : Vydavnytstvo A.S.K. 240 s. [in Ukrainian]
10. Synytsia M. O. (2014) Vykorystannia multymediinykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi ZVO yak zasib formuvannia pedahohichnykh znan. [The use of multimedia technologies in the educational process of free economic education as a means of forming pedagogical knowledge ]. Profesiina pedahohichna osvita: stanovlennia i rozvytok pedahohichnoho znannia : monohrafiia. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. S. 418–438. [in Ukrainian]
11. Chupakhina S. V. (2020) Tekhnolohiia proiektiv v pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv do informatsiinoi vziaiemodii v inkluzyynomu osvithomu sere dovys hchi. [Project technology in the preparation of future teachers for information interaction in an inclusive educational environment]. Shliakhy udoskonalennia profesiinykh kompetentnostei fakhivtsiv v umovakh sohodennia: materialy I Mizhnarodnoi nauko-vo-praktychnoi Internet-konferentsii (m. Kyiv, 2020). / uklad.: O. Yu. Dykyi, H.A. Kolomoiets, A.A. Rebrina. Luts'k: SNU im. Lesi Ukrainky. S. 91–94. [in Ukrainian]
12. Sheibe S., Rohou F. (2017) Mediahramotnist: krytychne myslennia u multymediinomu sviti. [Media literacy: critical thinking in the multimedia world]. / perekl. z anhl. S. Doma ; za zah. red. V. F. Ivanova, O. V. Volosheniuk. Kyiv : Tsent' Vilnoi Presy, Akademiia Ukrainskoi Presy. 319 s. [in Ukrainian]

**Chupakhina S. V., Krul L. M. Information competence, media education and project activities of future teachers: theoretical aspect of training**

*The article deals with modern approaches to information competence of future teachers. The interpretations of the following concepts as “media education”, “media literacy” and others are considered. The principal tasks for training future teachers for professional activity are suggested.*

*It is substantiated that the search for psychological and pedagogical frameworks to upgrade the level of informatization of the educational process, which integrate computer and pedagogical technologies and ensure the building information competence of future teachers. At the same time, it is determined that these technologies encourage interest for learning, help to comprehend all possibilities of multimedia technologies for teaching and studying disciplines. It provides both education and development of students.*

*The purpose of the article is to analyze the theoretical aspects and substantiate the conceptual approaches to building information competence of future teachers, media literacy and readiness to implement media projects in professional activities.*

*Information competence is defined as a complex of integrated and systematic personal education, which harmoniously combines a set of universal and humanistic ideas, values, emotional experience, ideological level of education, universal ways of learning, behavioral algorithms and methods of communication, self-communication as well as development in information society.*

*It is proved that the ability to use information, telecommunication and computer technologies to solve professional problems has become a mandatory component of information competence of a modern teacher. No less important task of training is also to build media culture of teachers that is considered as the ability to perceive and evaluate media texts, to be media creative, to acquire new knowledge in the field of mass media.*

**Key words:** *information competence, informatization of educational process, media education, media literacy, project activity, multimedia project, future teachers' training.*

УДК 37.015.311

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.36>

Швець Т. Е.

### СПІВВІДНОШЕННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ТЬЮТОРСЬКОГО ПРОЦЕСУ

*Метою статті є аналіз основних понять тьюторського процесу, а саме: “тьюторська система”, “тьюторство”, “тьюторська діяльність”, “тьюторський супровід”. Визначено їхню роль та місце в тьюторському процесі, а також подано власне бачення їх співвідношення, що дає змогу одночасно бачити і розуміти взаємозв'язок та змістовну й функціональну різницю між ними. На підставі вивчення наукових публікацій проаналізовано трактування дослідниками основних понять тьюторського процесу, а саме: “тьюторська система”, “тьюторство”, “тьюторська діяльність”, “тьюторський супровід”. Зроблено спробу виявити домінуючі позиції науковців щодо розуміння їх сутності, ролі та місця у тьюторському процесі, а також погляди на їх співвідношення. Запропоновано поєднати поняття “тьюторська система”, “тьюторство”, “тьюторська діяльність”, “тьюторський супровід” у певні пари, в яких, на думку автора, проявляється найбільш конкретний взаємозв'язок між ними і навіть певні кореляційні залежності. Такими парами є: тьюторська система і тьюторство, тьюторство і тьюторська діяльність, тьюторство і тьюторський супровід. Зазначено, що тьюторська система розуміється як більш широке і об'ємне поняття, а тьюторство є елементом цієї системи. Зроблено акцент на необхідності розвести поняття “тьюторська діяльність” та “діяльність тьютора”, які не є тотожними. Наголошується, що тьюторство будується на суб'єкт-суб'єктній основі, для якої характерні такі процесуальні дії, як співпраця та взаємодія обох суб'єктів діяльності – тьютора та тьюторанта. Висловлено думку про те, що не варто зводити тьюторство лише до діяльності тьютора у вигляді тьюторського супроводу, адже тьюторство є значно ширшим поняттям. Автором пропонується таке бачення співвідношення зазначених вище пар: ідентичними поняттями за суттю і змістом є тьюторство і тьюторська діяльність; у поняттях “тьюторська система” і “тьюторство”, “тьюторство” і “тьюторський супровід” перші виступають як більш широкі й об'ємні, ніж “тьюторство” і “тьюторський супровід”, які можна вважати складниками перших.*

**Ключові слова:** *тьюторська система, тьюторство, тьюторська діяльність, тьюторський супровід, співвідношення.*

Проблема тьюторства в системі вітчизняної освіти останнім часом стає все більш не тільки актуальною, а й значною мірою починає набувати великого практичного значення. Про це свідчать багаточисленні приклади застосування тьюторських технологій у деяких освітніх установах країни, діяльність окремих тьюторів-ентузіастів, перші кроки з підготовки у вищих педагогічних кадрів до роботи з учнями або студентами з використанням методик і рекомендацій тьюторства.

Разом із цим спостерігається помітний інтерес із боку багатьох науковців освітньої галузі, просто педагогів-практиків до розроблення теоретичних основ цього явища, у результаті чого ми маємо достатньо досліджень і наукових праць із проблем тьюторства, статей, методичних розробок і посібників, де автори розглядають окремі категорії та поняття, які у цьому процесі застосовуються, дають їм певні тлумачення, визначення, розкривають зміст, указують роль і місце в ньому.

Так, у працях Є. В. Белицької, Т. М. Ковальової, Є. Б. Колосова, М. В. Рибалкіна висвітлено питання тьюторської системи; різні аспекти тьюторської діяльності розглянуто в працях Е. Гордона, Н. М. Дем'яненко, М. В. Іващенко, В. М. Кухаренко, Р. Морган, Ч. О'Мейлі, К. П. Осадчої, М. М. Черемних; сутність тьюторського супроводу розкрито в працях П. Г. Щедровицького, Б. Д. Ельконіна, Н. К. Гончарової, Т. А. Ільїної.

При цьому поряд зі схожими поглядами та точками зору нерідко пропонуються своєрідні та нестандартні підходи до їх розгляду і розуміння, що в науці цілком природно. На жаль, є випадки не зовсім достатньої повноти й аргументованості у доведенні своєї думки при цьому, нечіткості в поясненнях і, навіть, деякої плутанини у визначенні і розкритті змістовного боку цих понять.

**Мета статті** – аналіз основних понять тьюторського процесу, визначення їх ролі та місця в тьюторському процесі, а також визначення власного бачення на їх співвідношення.

Так, основними поняттями тьюторського процесу, на нашу думку, є “тьюторська система”, “тьюторство”, “тьюторська діяльність”, “тьюторський супровід”. І справа не тільки у визначенні сутності даних понять, їх ролі і місця у цьому процесі, а й у їх співвідношенні, що дає змогу одночасно бачити і розуміти взаємозв'язок та змістовну і функціональну різницю між ними. Саме це викликає у нас бажання детально розібратися у цих поняттях, визначитися з їх змістовними характеристиками та на цій підставі встановити рівень і характер їх співвідношення, а разом із цим і місце в тьюторському процесі.

Робити це пропонується, поєднуючи ці поняття у певні пари, в яких, на нашу думку, проявляється найбільш конкретний взаємозв'язок між ними і навіть певні кореляційні залежності. Такими парами є: “тьюторська система” і “тьюторство”, “тьюторство” і “тьюторська діяльність”, “тьюторство” і “тьюторський супровід”.

Пристаючи до розгляду першої пари, почнемо з уточнення поняття тьюторства, де одразу хотілося б звернути увагу на одну деталь. Справа в тому, що в наукових, навчальних і методичних джерелах, а також у діяльності практичних фахівців цієї сфери поряд із терміном “тьюторство” вживаються терміни “тьюторський процес” і “тьюторство” (англійський варіант). За нашими висновками, в усіх випадках за змістом йдеться про одне й те саме. Хоча у переважній більшості авторів бачимо і чуємо слово “тьюторство”, тому в подальшому будемо використовувати саме його.

У професійній літературі, у тому числі вітчизняній, поняття “тьюторська система” можна зустріти зрідка, хіба що в джерелах, в яких розглядається зарубіжний досвід тьюторства і переважно університетів Англії. Саме на цей досвід посилається Є. В. Белицька, коли викладає таку систему, структура якої містить у собі такі елементи: власне тьюторство, що передбачає навчання студента впродовж триместру або навчального року; керівництво заняттями (кураторство), що забезпечує навчання студентів та їх роботу в період канікул; моральне наставництво, яке передбачає супровід студентського життя в університеті [2]. Такої ж думки дотримуються й деякі інші дослідники [13; 18].

Є намагання вітчизняних та зарубіжних фахівців, спираючись на принцип системного підходу, звернутися до цього питання по-іншому. Наприклад, Н. М. Дем'яненко, використовуючи британський досвід, робить це через різні функції суб'єктів, які безпосередньо здійснюють і відповідають за тьюторський процес: *director of studies* – за навчання студентів у цілому; *moral tutor* – за їх моральність; *tutor*, що керує навчанням окремого студента впродовж усього навчального року [5, с. 18]. Т. Б. Серебровська орієнтується на основні напрями тьюторської діяльності: підтримка вирішення проблеми суб'єктності (мається на увазі тьюторант); супровід і реалізація індивідуальних освітніх програм; супровід особистісного розвитку підопічного (фасилітація) [19, с. 14].

З усього розглянутого, незважаючи на різні підходи до структурних елементів тьюторської системи, прослідковується домінуюча думка авторів, що саме тьюторство є одним з елементів усієї системи, і це однозначно говорить про певну співвідповідність у цій парі понять. Тобто тьюторська система розуміється як більш широке й об'ємне поняття, тьюторство є елементом цієї системи. Ми повністю підтримуємо цю думку.

Наступна пара основних понять тьюторського процесу, яка потребує детального розгляду і встановлення кожного її складника ролі і місця в цьому процесі, а також їх співвідношення, є “тьюторство” і “тьюторська діяльність”.

Що стосується тьюторства, то слід зазначити про багатоваріантність підходів до цього поняття. Для підтвердження такої думки звернемося до публікацій, автори яких у різному ступені торкаються сутності, ролі і місця тьюторства в системі освіти. Роль тьюторства як ефективної практики індивідуалізації, що має великий освітній потенціал, переконливо доводить Ю. Н. Малиновська, підкреслюючи здатність такої практики надавати людині досвід осмислення свого життя, формувати в ній самостійність, культуру вибору, гнучкість мислення, рішучість, відповідальність та інші якості, які забезпечать їй гідне життя в умовах нестабільності і невизначеності [12, с. 40]. На роль і місце тьюторства вказує Є. О. Андреева, яка підкреслює, що мета тьюторської моделі навчання полягає у навчанні студентів думати самим і довіряти власним думкам і висновкам [1, с. 81].

Але найбільш глибокий і предметний інтерес у контексті проблеми, що розглядається, викликає позначення поняття тьюторства багатьма дослідниками, які це роблять у короткій формі. Звернемося до деяких таких тверджень. К. Н. Волченкова, наприклад, тьюторство називає видом соціальної освітньої діяльності [4, с. 71]; Н. М. Дем'яненко – педагогічною діяльністю з індивідуалізації освіти [5, с. 15]; Д. Д. Кокамбо

та О. В. Скоробагатова – формою взаємодії учасників освітнього процесу [11, с. 110]; К. П. Осадча – діяльністю, що пов’язана з наданням додаткових послуг [14, с. 150] та розуміється як інтегруюча позиція, що охоплює окремі, редуковані позиції (учитель, викладач, куратор, науковий керівник тощо) [16, с. 15]; Ю. Н. Малиновська – ефективною практикою індивідуалізації [12, с. 40]; Д. С. Молоков – процесом неперервної турботи про учня [13, с. 64]; Д. О. Тарадюк – важливим ресурсом для створення ефективної системи освіти [22, с. 74]; Т. М. Ковальова – сучасною антропопрактикою [9, с. 71]. Неважко помітити, що переважна більшість авторів пов’язує тьюторство з діяльністю, як би вони її не називали – практикою чи антропопрактикою. Звернемо на це увагу, бо дане зауваження нам знадобиться, коли звернемося до другого складника визначеної пари – тьюторської діяльності.

Це поняття доволі часто зустрічається в публікаціях дослідників тьюторського процесу, і не тільки тих, хто конкретно і безпосередньо його аналізує, але майже у кожного другого автора, хто торкається проблем тьюторства. Вживаються тут три відносно близьких по формі і переважно за змістом поняття: “тьюторська діяльність”, “діяльність тьютора”, рідше – “робота тьютора”. На перший погляд їх можна вважати майже тотожними, тому що у багатьох авторів йдеться про одні й ті ж самі процесуальні дії тьютора. Саме до тьютора відносять усю цю діяльність багато хто з дослідників. Але тут виникає низка запитань, які потребують отримання зрозумілих і аргументованих відповідей. М. В. Іващенко тьюторську діяльність розглядає виключно як діяльність одного тьютора, Н. Л. Сторожук стверджує, що тьюторська діяльність є допомогою становлення тьюторанта [7; 20, с. 281]. І зовсім відверто про це пише Е. В. Сисоева: “Тьюторська діяльність є роботою педагога” [21, с. 39]. Із такими поглядами можна погодитися, коли розглядається діяльність тьютора або робота тьютора, але не тьюторська діяльність. З одного боку, можна стверджувати, що й так зрозуміло, що мається на увазі професійна діяльність педагога – тьютора. Але, на нашу думку, це повинно бути не лише на увазі, а й чітко позначено у конкретному викладенні, як це роблять, наприклад, К. Н. Волченкова і Т. М. Ковальова, акцентуючи, що саме професійну тьюторську діяльність вони визначають [4, с. 74; 10, с. 30–36].

Вітчизняна дослідниця з проблем тьюторства К. П. Осадча поняття “тьюторська діяльність” визначає як чітко організовану та регламентовану сукупність дій тьютора з реалізації індивідуальної освіти особистості [16, с. 17]. Ближче до вірної відповіді, на наше переконання, є думка А. М. Бойко, яка вважає, що модульно-тьюторська технологія засновується на взаємодії тьютора і студента (учня), тобто тьюторанта [3; 12]. Також про це говорять Ю. Д. Кокамбо і О. В. Скоробагатова, які вказують, що тьюторство є ні чим іншим, як формою взаємодії учасників освітнього процесу [11, с. 110]. Думку про те, що діяльність тьютора і тьюторанта є сумісною, підтримує Ю. Н. Малиновська [12, с. 39]. Але більш конкретно й однозначно про це говорить Н. В. Пилипчевська, стверджуючи, що тьюторську діяльність слід розуміти як сумісну діяльність тьютора і тьюторанта [17, с. 14].

На жаль, думка про те, що поняття “тьюторська діяльність” слід розглядати як діяльність обох суб’єктів тьюторського процесу, не притаманна багатьом його дослідникам, про що свідчить маса публікацій, в яких тьюторська діяльність розуміється лише як робота одного тьютора. На нашу думку, це пояснюється тим, що, розглядаючи тьюторську діяльність як різновид педагогічної діяльності, у якій у минулі часи в педагогіці панував принцип суб’єкт-об’єктного підходу, унаслідок чого до педагогічної діяльності відносили лише працю педагога. Однак значною частиною сучасних дослідників чомусь не береться до уваги, що сьогодні, коли тьюторство будується на суб’єкт-суб’єктній основі, тьюторська діяльність повинна розглядатися з урахуванням саме такої особливості нової форми освітнього процесу, для якої характерні такі процесуальні дії, як співпраця і взаємодія обох суб’єктів діяльності, яка має назву “тьюторська”, а її результат повністю залежить від сумісної праці тьютора і тьюторанта.

На такому ж розумінні тьюторської діяльності наполягають наші польські колеги. К. П. Осадча, що на підставі польських наукових та науково-популярних джерел вивчала й аналізувала сучасний досвід тьюторства у Польщі, дійшла висновку, що тамтешні фахівці тьюторство розглядають як довготривалий процес співпраці, орієнтований на інтегральний розвиток підопічних, і наводить позицію відомого польського дослідника Я. Тарчинського про те, що метою тьюторської співпраці є особистісний і освітній розвиток людини, а її сутність полягає у спільному залученні до діяльності обох сторін [15, с. 38–39]. Тобто фахівці цієї країни схильні вважати тьюторську діяльність як діяльність тьютора і тьюторанта, причому ця діяльність є спільною.

На підставі розгляду двох понять тьюторського процесу – тьюторства та тьюторської діяльності, виявлення точок зору дослідників цього процесу на їх змістовні характеристики, на їх співвідношення, можна говорити про домінуючу думку серед науковців – визнання їх майже тотожності, що допомагають розкрити одне (тьюторство) через інше (тьюторська діяльність), і навпаки. За суттю йдеться про одне й те ж. Хоча в чомусь є різне розуміння такого поняття, як “тьюторська діяльність”. На жаль, доволі значна частина дослідників таку діяльність пов’язує лише з роботою педагогічних працівників, інша – з діяльністю обох суб’єктів тьюторського процесу (тьютора і тьюторанта). Ми поділяємо твердження останніх.

Поглянемо на третю пару основних понять тьюторського процесу – “тьюторство” і “тьюторський супровід”. Що стосується тьюторства, то це переважно було розглянуто у першій частині статті. Залишається більш детально виявити зміст, місце і роль тьюторського супроводу у тьюторському процесі, а також установити співвідношення цих двох понять. Сутності змісту та багатьом іншим аспектам тьюторського супро-

воду присвятили свої наукові дослідження та окремі друковані роботи такі дослідники, як Т. М. Ковальова, Н. М. Дем'яненко, К. П. Осадча, Г. М. Беспалова, А. В. Золотарьова, Н. А. Сторожук, С. Л. Фоменко, Н. В., Пилипчевська, К. Н. Волченкова, Є. П. Ігнат'єва, Н. А. Шалімова, О. Н. Превезенцева, Д. С. Молоков та ін. Після детального вивчення та аналізу публікацій із проблем тьюторського супроводу ми дійшли висновку, що у дослідників цього центрального компоненту тьюторського процесу немає єдиної або хоча б домінуючої точки хору на його роль та місце, а отже, і загального позначення в ньому. Називають його по-різному: Є. П. Ігнат'єва – основною формою взаємодії підопічного з тьютором [8, с. 87], С. Л. Фоменко – спеціальним організованим педагогічним супроводом [26, с. 102], Н. А. Шалімова – засобом досягнення нових освітніх результатів [27, с. 22], А. В. Золотарьова – методом створення умов для прийняття дитиною оптимальних рішень у ситуаціях освітнього вибору [6, с. 57].

У багатьох проаналізованих нами роботах поряд із розкриттям ролі і місця цього виду тьюторської діяльності, обґрунтуванням можливостей його використання в різних сферах навчально-виховного процесу, цікавими дослідженнями його особливостей припускається певна вільність у використанні цього поняття, де воно підміняється терміном “тьюторство”, що виглядає як майже їх отождоження, визначення лише через нього суті тьюторства. Наприклад, рівнозначно вживаються поняття “тьюторство” і “тьюторський супровід” під час розгляду однієї й тієї ж проблеми в працях В. В. Феллера, Ю. Д. Кокамбо, О. В. Скоробагато-вої [25; 11]. Це призводить до висновку, що автори схильні до отождоження цих двох понять. Є випадки і безпосереднього такого отождоження. Є. П. Ігнат'єва стверджує, що в освітній практиці тьюторство слід розглядати як грамотне й дбайливе супроводження [8, с. 91]. Більш відверто про це говорять К. Н. Волченкова і Т. Б. Серебровська, висловлюючись, що тьюторство зводиться до супроводу індивідуальної освітньої програми і супроводу особистісного розвитку [4, с. 72; 19, с. 14].

Отже, певна кількість вітчизняних та зарубіжних дослідників зводить тьюторство до діяльності тьютора у вигляді тьюторського супроводу. Як правило, такий супровід більше зосереджується на навчальному процесі підопічних та проявляється у таких формах, як кураторство, опікунство, наставництво, посередництво. Однак є науковці, які до цього нового напрямку в освітній діяльності ставляться і підходять значно ширше. Крім навчального процесу, велика увага приділяється й особистісному розвитку тьюторантів, у підготовці підопічних до діяльності в усіх сферах життя, до формування необхідних якостей у молоді та ін. У цьому аспекті, коли сам тьюторант працює над собою, тьюторство виходить за межі тьюторського супроводу. Саме ця особливість не враховується деякими розробниками проблем тьюторства. Суперечить їхнім поглядам і висловлення К. П. Осадчої, яке ми повністю підтримуємо: “Тьюторський супровід ми розуміємо як одну з функцій тьюторської діяльності, яка, своєю чергою, як поняття, на нашу думку, подібна до тьюторства, але не тотожна” [14, с. 72]. У цих словах явно проглядаються дві конкретні думки авторки: про незгоду з тими, хто отождоженює тьюторство і тьюторський супровід, і про те, що останній є складником тьюторства.

Безумовно, що ці два поняття тісно пов'язані між собою і навіть можуть вважатися тотожним, але тільки за однієї умови – коли тьюторство розглядається як діяльність лише одного тьютора. Однак тьюторство є двостороннім процесом, в якому участь беруть обидва суб'єкти (тьютор і тьюторант), при цьому в кожного з них багато в чому далеко не однакові функції, які реалізуються через різні види та форми діяльності цих суб'єктів. Що стосується тьюторського супроводу, то в ньому головною фігурою за його організацією та за конкретними діями є саме тьютор. Тому під час визначення тьюторства як тьюторського процесу лише через тьюторський супровід, ігноруючи фактор діяльності тьюторанта, буде не зовсім вірним. Саме такий підхід ставить під сумнів усталену та об'єктивну думку більшості дослідників, що тьюторство базується на принципі рівноправності, партнерської взаємодії обох суб'єктів цього процесу.

Виходячи із цього, можна стверджувати, що поняття “тьюторський супровід” є досить значним, але все ж таки частиною всього тьюторського процесу. Тому не слід ні у який спосіб прирівнювати його до тьюторства, бо це буде не тільки обмежувати право участі тьюторанта в ньому, а й не давати змоги бачити і розуміти, що поняття тьюторства є значно об'ємним за поняття тьюторського супроводу.

**Висновки.** Після вивчення, аналізу та узагальнення поглядів, точок зору і тверджень, що містяться у публікаціях дослідників про зміст, роль і місце основних понять тьюторського процесу, можна зробити певні висновки, які зводяться до такого. У багатьох джерелах пропонується безліч підходів до розуміння цих понять, трактувань і визначень тьюторської системи, тьюторства, тьюторської діяльності, тьюторського супроводу, що свідчить про те, що у науці про тьюторський процес відсутні єдині усталені погляди на ці поняття та їх зміст. Недостатня розробленість питання їх співвідношення ускладнює чітко, а разом із цим адекватне бачення їхніх функцій, взаємозв'язків, схожості і різниці між ними за призначенням. Автором пропонується таке бачення цього співвідношення: ідентичними поняттями за суттю і змістом є “тьюторство” і “тьюторська діяльність”; у поняттях “тьюторська система” і “тьюторство”, “тьюторство” і “тьюторський супровід” перші виступають як більш широкі й об'ємні, ніж “тьюторство” і “тьюторський супровід”, які повинні вважатися складниками перших.

#### **Використана література:**

1. Андреева Е. А. Суть и содержание традиционной модели тьюторства. Теория и практика проектирования. Образовательные технологии. 2011. № 1. С. 81–86.

2. Белицкая Е. В. Современное состояние тьюторской системы обучения в университетах Англии. *Alma mater*. 2012. № 5. С. 71–74.
3. Бойко А. М. Тьютор – якісна вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Полтава, 2011. С. 4–10.
4. Волченкова К. Н. Тьюторское сопровождение как основа субъект-субъектных отношений тьютора и студента. *Вестник ЮУрГУ. Серия "Образование. Педагогические науки"*. 2013. Т. 5. № 3. С. 110–115.
5. Дем'яненко Н. М. Архітектоніка тьюторства у вищій школі. *Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка*. 2018. № 2(8). С. 13–18.
6. Золотарева А. В. Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия образовательных учреждений. *Ярославский педагогический вестник*. 2014. № 1. Т. 2. С. 56–61.
7. Іващенко М. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 20 с.
8. Ігнат'єва Е. П. Тьюторское сопровождение как педагогический феномен. *Вестник ЧГПУ*. 2009. № 6. С. 86–92.
9. Ковалева Т. М. Тьюторство как антропопрактика. *Человек. RU. Гуманитарный альманах*. 2016. № 11. С. 71–81.
10. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева и др. Москва – Тверь : СФК – офіс, 2013. 246 с.
11. Кокамбо Ю. Д., Скоробогатова О. В. Тьюторство как новая форма взаимодействия участников образовательного процесса. *Вестник Амурского государственного университета. Серия "Гуманитарные науки"*. 2013. Вып. 60. С. 110–115.
12. Малиновская Ю. Н. Тьюторство как образовательная практика. *Вестник ТГПУ*. 2012. № 12(180). С. 37–41.
13. Молоков Д. С. Зарубежный опыт тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования. *Ярославский вестник. Том II. Психолого-педагогические науки*. 2014. № 1. С. 62–66.
14. Осадча К. П. Аналіз сутності поняття «тьюторська діяльність» у системі шкільної освіти. *Науковий збірник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2016. № 4(55). С. 149–153.
15. Осадча К. П. Досвід тьюторства та підготовки тьюторів у Польщі. *Молодь і ринок*. 2018. № 8(163). С. 37–42.
16. Осадча К. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2020. 43 с.
17. Пилипчевская Н. В. Тьюторское сопровождение адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Красноярск, 2010. 27 с.
18. Проскуровская И. Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2009. № 2(6). С. 71–81.
19. Серебровская Т. Б. Тьюторство в контексте модернизации высшей школы. *Вестник ОГУ*. 2011. № 5(124). С. 13–18.
20. Сторожук Н. А., Сальнікова О. Ф., Ряба Л. О. Структурно-функціональний аналіз основ діяльності тьютора в системі організації та супроводу навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету ім. Тараса Шевченка*. 2013. Вип. 44. С. 238–245.
21. Сысоева Е. В. Роль тьютора в образовательном пространстве школы. *Педагогические науки. Наука и современность*. Вологда, 2016. С. 36–39.
22. Тарадюк Д. О. Тьюторство як педагогічна професія в закладах дошкільної освіти. *Молодий вчений*. 2018. № 12.1(64.1). С. 72–75.
23. Трофимова Г. И. Концепция многоуровневой системы обучения и воспитания школьников на всех уровнях образования. *Путь науки*. 2017. № 3(37). Т. 1. С. 110–116.
24. Тьютор. Перші кроки / упоряд. О. С. Кондратенко. Київ : Шкільний світ, 2017. 102 с.
25. Феллер В. В. Тьюторство: на пути к «дисциплинированному воображению». *Известия Саратовского университета*. 2017. Т. 17. Вып. 2. С. 241–245.
26. Фоменко С. Л. К вопросу о моделях тьюторского сопровождения в образовательном процессе. *Педагогическое образование в России*. 2017. № 3. С. 102–107.
27. Шалимова Н. А. Технология тьюторского сопровождения как средство достижения новых образовательных результатов. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова*. 2011. Т. 17. С. 22–25.

#### References:

1. Andreeva E. A. (2011) Sut i sodержanie traditsionnoy modeli tyutorstva. [The essence and content of the traditional model of tutoring]. *Teoriya i praktika proektirovaniya. Obrazovatelnyye tehnologii*. No. 1. S. 81-86. [in Russia].
2. Belitskaya, E. V. (2012) Sovremennoe sostoyanie tyutorskoy sistemy obucheniya v universitetah Anglii. [There is a current state of the tutoring system of education in the universities of England]. *Alma mater. Vestnik vysshey shkoly*. No. 5. S. 71–74. [in Russia].
3. Boiko A. M. (2011) Tiutor – yakisna vyshcha pedahohichna pozytsiia i novyi prostir dukhovno-moralnoi vzaiemodii. [Tutor – a qualitative higher pedagogical position and a new space of spiritual and moral interaction]. *Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats*. Poltava. S. 4-10. [in Ukraine].
4. Volchenkova K. N. (2013) Tyutorskoe soprovozhdenie kak osnova sub'ekt-sub'ektnykh otnosheniy tyutora i studenta. [Tutor support is the basis of the subject-subject relationship between the tutor and the student]. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*. Vol. 5, no. 3. S. 110-115. [in Russia].
5. Demianenko N. M. (2018) Arkhitektonika tyutorstva u vyshchii shkoli. [Architecture of tutoring in high school.]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu im. Tarasa Shevchenka*. No. 2(8), S. 13-18. [in Ukraine].
6. Zolotareva A. V. (2014) Kontseptsiya tyutorskogo soprovozhdeniya razvitiya odarennogo rebenka v usloviyah vzaimodeystviya obrazovatelnykh uchrezhdeniy. [There is a concept of tutoring support for the development of a gifted child in the context of interaction between educational institutions]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. No. 1, vol. 2. S. 56-61. [in Russia].
7. Ivashchenko M. V. (2011) Formuvannya hotovnosti studentiv vyshchikh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv do diialnosti tyutora. [The forming the readiness of students of higher pedagogical educational institutions for the activities of a tutor]: avtoref. dys. ... kand. pед. nauk : 13.00.04. Kharkiv. 20 s. [in Ukraine].
8. Ignateva E. P. (2009) Tyutorskoe soprovozhdenie kak pedagogicheskiy fenomen. [The support of tutoring is a pedagogical phenomenon.]. *Vestnik ChGPU*. No. 6. S. 86-92. [in Russia].



9. Kovaleva T. M. (2016) T'yutorstvo kak antropopraktika [Tutoring is an anthropopractice]. Chelovek. RU. Gumanitarnyy al'manakh. No. 11, pp. 71-81. [in Russia].
10. Kovaleva T. M. (2013) Professiya «tyutor». [There is a profession a «tutor»]. Kovaleva T. M., Kobyscha E. I., Popova (Smolik) S. Yu. i dr. M.-Tver: SFK – ofis. 246 s. [in Russia].
11. Kokambo Yu. D., Skorobogatova O. V. (2013) Tyutorstvo kak novaya forma vzaimodeystviya uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa. [Tutoring is a new form of interaction between participants in the educational process]. Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki. Vol. 60. S. 110-115. [in Russia].
12. Malinovskaya Yu. N. (2012) Tyutorstvo kak obrazovatel'naya praktika. [Tutoring is an educational practice]. Vestnik TGPU (TGPU Bulletin), no. 12 (180). S. 37-41. [in Russia].
13. Molokov D. S. (2016) Zarubezhnyiy opyt tyutorskogo soprovozhdeniya razvitiya odarennogo rebenka v usloviyakh vzaimodeystviya obshchego, dopolnitelnogo i professional'nogo obrazovaniya. [There is the foreign experience of tutoring support for the development of a gifted child in the context of interaction of general, additional and professional education]. Yaroslavskiy vestnik. Tom II. Psichologo-pedagogicheskie nauki. Vol. 2. S. 62-66. [in Russia].
14. Osadcha K.P. (2016) Analiz sutnosti poniattia «tiutorska diialnist» u systemi shkilnoi osvity. [There is analysis of the essence of the concept of "tutoring" in the school system]. Naukovyi zbirnyk MNU im. V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky. No. 4 (55). S. 149-153. [in Ukraine].
15. Osadcha K. P. (2018) Dosvid tiutorstva ta pidhotovky tiutoriv v Polshchi. [There is an experience of tutoring and training of tutors in Poland]. Molod i rynek. No. 8 (163). S. 37-42. [in Ukraine].
16. Osadcha K. P. (2020) Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv do tiutorskoi diialnosti [There are the theoretical and methodological principles of professional training of future teachers for tutoring]: avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.04. Zaporizhzhia, 43 s. [in Ukraine].
17. Piliphevskaya N. V. (2010) Tyutorskoe soprovozhdenie adaptatsii studentov k uchebno-vospitatel'nomu protsessu pedagogicheskogo vuza [There is a tutor support of students' adaptation to the educational process of a pedagogical university]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Krasnoyarsk. 27 s. [in Russia].
18. Proskurovskaya I. D. (2009) Opyt rekonstruktsii istoricheskikh osnovaniy tyutorstva. [There is an experience of reconstruction of the historical foundations of tutoring]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya. No. 2(6). S. 71-81. [in Russia].
19. Serebrovskaya T. B. (2011) Tyutorstvo v kontekste modernizatsii vysshey shkolyi. [There is a tutoring in the context of modernization of higher education]. Vestnik OGU. No. 5 (124). S. 13-18. [in Russia].
20. Storozhuk N. A., Salnikova O. F., Riaba L. O. (2013) Strukturno-funktsionalnyi analiz osnov diialnosti tiutora v systemi orhanizatsii ta suprovodu navchalno-vykhovnoho protsesu u vyshchomu navchalnomu zakladi. [There are the structural and functional analysis of the basics of the tutor's activity in the system of organization and support of the educational process in a higher educational institution.]. Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnogo universytetu im. Tarasa Shevchenka. Kyiv. Vol. 44. S. 238-245. [in Ukraine].
21. Syisoeva E. V. (2016) Rol tyutora v obrazovatel'nom prostranstve shkolyi. [There is the role of the tutor in the educational space of the school]. Pedagogicheskie nauki. Nauka i sovremennost. Vologda. S. 36-39. [in Russia].
22. Taradiuk D. O. (2018) Tiutorstvo yak pedahohichna profesiia v zakladakh doshkilnoi osvity. [Tutoring is a pedagogical profession in preschool education]. «Molodyi vchenyi». No. 12.1 (64.1). S.72-75. [in Ukraine].
23. Trofimova G. I. (2017) Kontseptsiya mnogourovnevoy systemy obucheniya i vospitaniya shkolnikov na vseh urovnyakh obrazovaniya. [There is the concept of a multilevel system of education and upbringing of schoolchildren at all levels of education]. Put nauki. Volgograd: Nauchnoe obozrenie.no. 3 (37), vol. 1. S. 110-116. [in Russia].
24. Tiutor. Pershi kroky. (2017) [Tutor. The first of steps]. / uporiad. Kondratenko O. S. Kyiv : Shkilnyi svit. 102 s. [in Ukraine].
25. Feller V. V. (2017) Tyutorstvo: na puti k «distsiplinirovannomu voobrazheniyu». [Tutoring: Towards a "Disciplined Imagination"]. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Vol. 17 (2). S. 241-245.
26. Fomenko S. L. (2017) K voprosu o modelyakh tyutorskogo soprovozhdeniya v obrazovatel'nom protsesse. [There is an issue of models of tutor support in the educational process]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. No. 3. S. 102-107. [in Russia].
27. Shalimova N. A. (2011) Tehnologiya tyutorskogo soprovozhdeniya kak sredstvo dostizheniya novykh obrazovatel'nykh rezultatov. [The technology of tutoring is a means of achieving new educational results]. Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. Vol. 17. S. 22-25. [in Russia].

### **Shvets T. E. The correlation of the basic concepts of the tutoring process**

*The purpose of the article is to analyze the basic concepts of the tutoring process, namely: tutoring system, tutoring, tutoring activity, tutoring support. The article defines their role and place in the tutoring process, as well as their own vision of their relationship, which allows them to simultaneously see and understand the relationship and the substantive and functional difference between them. Based on the study of scientific publications, researchers analyzed the interpretation of the basic concepts of the tutoring process, namely: tutoring system, tutoring, tutoring activity, tutoring support. The article attempts to identify the dominant positions of scientists in understanding their nature, role and place in the tutoring process, as well as views on their relationship. It is proposed to combine the concepts of tutoring system, tutoring, tutoring activity, tutoring support in certain pairs, in which, in the opinion of the author of the article, the most specific relationship between them and even certain correlations arise. Such pairs are: tutoring system and tutoring, tutoring and tutoring activity, tutoring and tutoring support. It is noted that the tutoring system is understood as a broader and more comprehensive concept, and tutoring is an element of this system. The article emphasizes the need to distinguish between the concepts of "tutoring activity" and "activity of a tutor", which are not identical. It is emphasized that tutoring is based on a subject-subject basis, which is characterized by the following procedural actions: cooperation and interaction of both subjects of activity, the tutor and the pupil. The opinion is expressed that tutoring should not be reduced only to the activities of a tutor in the form of tutoring support, because tutoring is a much broader concept. The author proposes the following vision of the relationship of the above pairs: identical concepts in essence and content are tutoring and tutoring activity; in terms like tutoring system and tutoring, tutoring and tutoring support, the former appear to be broader and more extensive than tutoring and tutoring support, which can be considered part of the former.*

**Key words:** tutoring system, tutoring, tutoring activity, tutoring support, relation.

## НАШІ АВТОРИ

- БІРЮК ЛЮДМИЛА ЯКІВНА доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка *kafpipo@gmail.com*
- БУТИЛІНА ОЛЕНА ВІКТОРІВНА кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології управління та соціальної роботи Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна *elena\_butykina@ukr.net*
- ВАСИЛЬЄВА МАРИНА ПЕТРІВНА викладач кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди *marina40680@ukr.net*
- ГАВРИЛЮК МАРИАННА ВАСИЛІВНА кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» *mhavrilyuk@gmail.com*
- ГОГОЛЬ НАТАЛІЯ ВАЛЕРІЙВНА кандидат педагогічних наук, доцент, докторант відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України *natashagogol75@gmail.com*
- ГОРОХІВСЬКА ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» *t.gorohivska@gmail.com*
- ГРАЩЕНКОВА ЖАННА ВІКТОРІВНА кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олімпійського і професійного спорту Харківської державної академії фізичної культури *zhannet444margo@gmail.com*
- ГУБІНА СВІТЛАНА ІВАНІВНА кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського *sveta\_tsuprik@ukr.net*
- ДУТЧАК ЮРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту Хмельницького національного університету *yrdutchak@ukr.net*
- ЄВДОКИМОВА ІРИНА АНАТОЛІЙВНА кандидат соціологічних наук, доцент, виконуюча обов'язки завідувача кафедри соціології управління та соціальної роботи Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна *i.yevdokimova@karazin.ua*
- ЗАЙЦЕВА НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА старший викладач кафедри іноземних мов Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного *natalija\_zajtseva@ukr.net*
- ЗЕЛЕНСЬКА ОЛЕНА ПІМЕНІВНА доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов і культури фахового мовлення Львівського державного університету внутрішніх справ *opzelenska@rambler.ru*
- КАЛІНІНА ЛАРИСА ВАДИМІВНА кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка *prof.kalinina@gmail.com*
- КАПІНУС ОЛЕКСАНДР СЕРГІЙОВИЧ кандидат педагогічних наук, начальник кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного *oskar@ukr.net*
- КАРАСЬ ОЛЕНА ДМИТРІВНА аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка *elenakaras1509@ukr.net*
- КИР'ЯН ТЕТЯНА ІВАНІВНА доктор педагогічних наук, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін Черкаської медичної академії *Tatyanakiryana@ukr.net*
- КОЗЛОВСЬКИЙ ЮРІЙ МИХАЙЛОВИЧ доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» *mhavrilyuk@gmail.com*
- КОРОЛЬ ТЕТЯНА ГРИГОРІВНА кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри методики викладання іноземних мов й інформаційно-комунікаційних технологій Київського національного лінгвістичного університету *koroltatyanalq@gmail.com*

КРУЛЬ ЛАРИСА МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника <i>larisa-krul@ukr.net</i>
КУДИКІНА НАДІЯ ВАСИЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології дошкільної та початкової освіти КЗ КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж» <i>kudykina_nadia@ukr.net</i>
КУЗНЕЦОВА ГАЛИНА ПЕТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка <i>prorektor15@gmail.com</i>
КУРЛІЩУК ІННА ІВАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка <i>innakurlishchuk@gmail.com</i>
ЛАКАТОШ МАР'ЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету <i>meri.huzinez@gmail.com</i>
ЛЕНСЬКА ОЛЬГА ВЯЧЕСЛАВНА	старший викладач кафедри фізичної реабілітації та спортивної медицини з курсом фізичного виховання та здоров'я Харківського національного медичного університету <i>lenskaia7171@gmail.com</i>
МАКАРОВА ЕММА ВІКТОРІВНА	старший викладач кафедри академічного та естрадного вокалу інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка <i>e.makarova@kubg.edu.ua</i>
МАРУСИНЕЦЬ МАР'ЯНА МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова <i>RV_221a@meta.ua</i>
МИРКОВІЧ ІННА ЛЕОНІДІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського <i>mirkovi4@ukr.net</i>
НЕТРЕБА МАРИНА МИХАЙЛІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету <i>netrebamarina1@gmail.com</i>
НОВИЦЬКА СЛИЗАВЕТА ОЛЕГІВНА	студент Маріупольського державного університету <i>02elizaveta01@gmail.com</i>
ПАВЛЕНКО ІРИНА ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка <i>igp7733@gmail.com</i>
ПЕТРИЧЕНКО ЛАРИСА ОЛЕКСІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, перший проректор, професор кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради <i>larisa-petrichenko@ukr.net</i>
ПЕТРОВСЬКА ОЛЬГА ВІКТОРІВНА	аспірант кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; заступник директора з навчально-виховної роботи Новопетрівської ЗОШ I-II ступенів № 3 <i>petrolka9@gmail.com</i>
ПЛАХОВА ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА	кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри соціології управління та соціальної роботи Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна <i>lena_plakhova@ukr.net</i>
ПОЛІЩУК ГАННА ВІТАЛІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка <i>lopotova@ukr.net</i>
ПОЛУЛЯЩЕНКО ТЕТЯНА ЛЕОНІДІВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спортивних дисциплін Навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту Луганського національного університету імені Тараса Шевченка <i>tatyana_brovar@i.ua</i>
ПОЛУЛЯЩЕНКО ЮРІЙ МИХАЙЛОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри олімпійського і професійного спорту навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту Луганського національного університету імені Тараса Шевченка <i>spartak_lg@ukr.net</i>

ПРОКОПЕНКО РИНА АНДРІЙВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри початкової і професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди <i>training.center.hnpu@gmail.com</i>
ПРОКОПЧУК НАТАЛІЯ РОМАНІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики Житомирського державного університету імені Івана Франка <i>natakapetr@gmail.com</i>
РЕМНЬОВА НІНА ЮРІЙВНА	аспірантка кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка <i>ninaremneva2701@gmail.com</i>
РУДЮК ТЕТЯНА ВІКТОРІВНА	кандидат філологічних наук, докторант кафедри стилістики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова <i>Swirid@i.ua</i>
СЕМЕНОВА ОЛЕНА ЮРІЙВНА	аспірантка кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І. І. Мечникова <i>kafedra.perevoda@gmail.com</i>
СЄВАСТ'ЯНОВА ОЛЕНА АНАТОЛІЙВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка <i>by.elena.sev@gmail.com</i>
СИМОНЕНКО СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри іноземних мов Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного <i>asimonenko@ukr.net</i>
СІНІШИНА ВІКТОРІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет» <i>vsinishina@ukr.net</i>
СКРИПНИК НАДІЯ ІВАНІВНА	кандидат філологічних наук, завідувач кафедри української філології Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» <i>nadiyvnu@gmail.com</i>
СТАРЕНЬКИЙ РАДІОН МИКОЛАЙОВИЧ	Новопетрівський сільський голова
СТЕПАНЧУК ЮРІЙ СТЕПАНОВИЧ	доктор історичних наук, професор кафедри історії та культури України Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського <i>iierr@ukr.net</i>
СУПРУН ОЛЕНА МИКОЛАЙВНА	старший викладач кафедри іноземних мов Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного <i>selena0481@gmail.com</i>
ТЕСЛЕНКО ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова <i>RV_221a@meta.ua</i>
ТИМОФЄЄВА РИНА БОРИСІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету <i>tib_kalmius@ukr.net</i>
ТИМЧЕНКО ОЛЕНА ВІКТОРІВНА	викладач кафедри педагогіки і психології дошкільної та початкової освіти КЗ КОР «Білоцерківський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж» <i>ovtymchenko@gmail.com</i>
ТКАЧЕНКО МАРИНА ЄВГЕНІЙВНА	аспірантка кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради <i>kh_juven@ukr.net</i>
ЧУПАХІНА СВІТЛАНА ВАСИЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника <i>cvitlana2706@gmail.com</i>
ШВЕЦЬ ТЕТЯНА ЕДУАРДІВНА	кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-методичної роботи Приватної школи «Афіни» міста Києва <i>shvets@athens.kiev.ua</i>
ШУТЄЄВ ВЯЧЕСЛАВ ВАДИМОВИЧ	кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри фізичної реабілітації та спортивної медицини з курсом фізичного виховання та здоров'я Харківського національного медичного університету <i>shutey1971@ukr.net</i>
ЯКОВЕНКО ВІРА ГРИГОРІВНА	старший викладач кафедри академічного та естрадного вокалу інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка <i>v.yakovenko@kubg.edu.ua</i>

---



---

## OUR AUTHORS

- BIRIUK  
LIUDMYLA  
YAKIVNA  
BUTYLINA  
OLENA  
VIKTORIVNA  
VASYLIEVA  
MARYNA  
PETRIVNA  
HAVRYLIUK  
MARIANNA  
VASYLIVNA  
HOHOL'  
NATALIYA  
VALERIYIVNA
- Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Primary Education and Psychology, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University  
*kafpipo@gmail.com*
- Candidate of Sociological Science, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Sociology of Management and Social Work, V. N. Karazin Kharkiv National University  
*elena\_butykina@ukr.net*
- Lecturer at the Department of the English Language, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University  
*marina40680@ukr.net*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Lviv Polytechnic National University  
*mhavrilyuk@gmail.com*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student at the Department of History and Philosophy of Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine  
*natashagogol75@gmail.com*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University  
*t.gorohivska@gmail.com*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Olympic and Professional Sports, Kharkiv State Academy of Physical Culture  
*zhannet444margo@gmail.com*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Professional Education, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
*sveta\_tsuprik@ukr.net*
- Candidate of Science in Physical Education and Sports, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, Khmelnytskyi National University  
*yrdutchak@ukr.net*
- Candidate of Sociological Science, Associate Professor, Acting Head of the Department of Sociology of Management and Social Work, V. N. Karazin Kharkiv National University  
*i.yevdokimova@karazin.ua*
- Assistant Professor at the Department of Foreign Languages, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University  
*natalija\_zajtseva@ukr.net*
- Doctor of Pedagogy, Full Professor, Professor at the Department of Foreign Languages and Culture of Professional Speech, Lviv State University of Internal Affairs  
*opzelenska@rambler.ru*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Cross-Cultural Communication and Applied Linguistics, Zhytomyr Ivan Franko State University  
*prof.kalinina@gmail.com*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Moral and Psychological Support of the Troops, Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy  
*oskap@ukr.net*
- Postgraduate Student at the Department of Professional Education and Technology of Agricultural Production, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University  
*elenakaras1509@ukr.net*
- Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Humanities, Cherkasy Medical Academy  
*Tatyanakiryan@ukr.net*
- Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University  
*mhavrilyuk@gmail.com*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Postdoctoral Student at the Department of Foreign Languages Methodology Teaching and Information and Communication Technologies, Kyiv National Linguistic University  
*koroltatyanalq@gmail.com*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Pre-School Education of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
*larisa-krul@ukr.net*
- HOROKHIVSKA  
TETIANA  
MYKOLAIVNA  
GRASHCHENKOVA  
ZHANNA  
VIKTORIVNA  
HUBINA  
SVITLANA  
IVANIVNA  
DUTCHAK  
YURII  
VASYLYOVYCH  
YEVDOKYMOVA  
IRYNA  
ANATOLIEVNA  
ZAITSEVA  
NATALIIA  
VOLODYMYRIVNA  
ZELENSKA  
OLENA  
PIMENIVNA  
KALININA  
LARYSA  
VADYMIIVNA  
KAPINUS  
OLEXANDER  
SERHIYOVYCH  
KARAS  
OLENA  
DMYTRIVNA  
KYRIAN  
TETIANA  
IVANIVNA  
KOZLOVSKYI  
YURII  
MYKHAILOVYCH  
KOROL  
TETIANA  
HRYHORIVNA  
KRUL  
LARYSA  
MYKOLAYIVNA
-

- KUDYKINA NADIIA VASYLIVNA KUZNETSOVA HALYNA PETRIVNA Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Bila Tserkva Humanitarian Pedagogical College  
*kudykina\_nadia@ukr.net*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Language, Literature and Methodology of Education, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University  
*prorektor15@gmail.com*
- KURLISHCHUK INNA IVANIVNA LAKATOSH MARIANA OLEKSANDRIVNA LENSKA OLGA VIACHESLAVNA MARUSYNETS MARYANA MYKHAILIVNA MAKAROVA EMMA VIKTORIVNA MYRKOVICH INNA LEONIDIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Luhansk Taras Shevchenko National University  
*innakurlishchuk@gmail.com*
- Postgraduate Student at the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education, Mukachevo State University  
*meri.huzinez@gmail.com*
- Assistant Professor at the Department of Physical Rehabilitation and Sports Medicine with a Course of Physical Education and Health, Kharkiv National Medical University  
*lenskaia7171@gmail.com*
- Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogics and Methodology of Primary Education, National Pedagogical Dragomanov University  
*RV\_221a@meta.ua*
- Assistant Professor at the Department of Academic and Pop Vocal, Institute of Arts of Borys Grinchenko Kyiv University  
*e.makarova@kubg.edu.ua*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Western and Oriental Languages and Methods of their Teaching, South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky  
*mirkovi4@ukr.net*
- Candidate of Philological Science, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Education, Mariupol State University  
*netrebamarina1@gmail.com*
- Student, Mariupol State University  
*02elizaveta01@gmail.com*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Luhansk Taras Shevchenko National University  
*igp7733@gmail.com*
- Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, First Vice-Rector, Professor at the Department of Pedagogy, Psychology, Primary Education and Educational Management, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council  
*larisa-petrichenko@ukr.net*
- Postgraduate Student at the Department of Adult Education, National Pedagogical Dragomanov University; Deputy Director for Educational Affairs, Novopetrivtsi Secondary School № 3  
*petrolka9@gmail.com*
- Assistant Professor, Assistant Professor of the Chair of the English Language and its Teaching Methods, Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodimir Vinnichenko,  
*lopotova@ukr.net*
- Candidate of Sociological Science, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Sociology of Management and Social Work, V. N. Karazin Kharkiv National University  
*lena\_plakhova@ukr.net*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at the Department of Sports Disciplines, Educational and Scientific Institute of Physical Education and Sports of Luhansk Taras Shevchenko National University  
*tatyana\_brovar@i.ua*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Olympic and Professional Sports, Institute of Physical Education and Sports of Taras Shevchenko Luhansk National University  
*spartak\_lg@ukr.net*
- Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student at the Department of Elementary and Professional Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University  
*training.center.hnpu@gmail.com*

PROKOPCHUK NATALIJA ROMANIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Cross-Cultural Communication and Applied Linguistics, Zhytomyr State University <i>natalkapetr@gmail.com</i>
REMNIIOVA NINA YURIYIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University <i>ninaremneva2701@gmail.com</i>
RUDIUK TETIANA VIKTORIVNA	Candidate of Philological Sciences, Doctoral Student at the Department of Stylistics, National Drahomanov Pedagogical University <i>Swirid@i.ua</i>
SEMENOVA OLENA YURIIVNA	Postgraduate Student at the Department of Pedagogics, Odesa National I. I. Mechnikov University <i>kafedra.perevoda@gmail.com</i>
SIEVASTIANOVA OLENA ANATOLIIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Luhansk Taras Shevchenko National University <i>by.elena.sev@gmail.com</i>
SYMONENKO SVITLANA VIKTORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University <i>asimonenko@ukr.net</i>
SYNYSHYNA VIKTORIIA MYKHAILIVNA	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Psychology, Uzhhorod National University <i>vsinishina@ukr.net</i>
SKRYPNYK NADIIA IVANIVNA	Candidate of Philological Science, Head of the Department of Ukrainian Philology, Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College <i>nadiyvnuua@gmail.com</i>
STARENKYI RADION MYKOLAIOVYCH	Village Head of Novi Petrivtsi
STEPANCHUK YURII STEPANOVYCH	Doctor of Historical Sciences, Professor at the Department of History and Culture of Ukraine, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University <i>iiapp@ukr.net</i>
SUPRUN OLENA MYKOLAIIIVNA	Assistant Professor at the Department of Foreign Languages, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University <i>selena0481@gmail.com</i>
TYMOFIEIEVA IRYNA BORYSIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education, Mariupol State University <i>tib_kalmius@ukr.net</i>
TESLENKO TETIANA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics and Methodology of Primary Education, National Pedagogical Dragomanov University <i>RV_221a@meta.ua</i>
TYMCHENKO OLENA VIKTORIVNA	Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Bila Tserkva Humanitarian Pedagogical College <i>ovymchenko@gmail.com</i>
TKACHENKO MARINA EVHENIIVNA	Postgraduate Student at the Department of Social Work and Social Pedagogy, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy of the Kharkiv Regional Council" <i>kh_juven@ukr.net</i>
CHUPAKHINA SVITLANA VASYLIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University <i>cvitlana2706@gmail.com</i>
SHVETS TETIANA EDUARDIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Scientific and Methodological Affairs, Private School "Athens" in Kyiv <i>shvets@athens.kiev.ua</i>
SHUTIEIEV VIACHESLAV VADIMOVICH	Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Senior Lecturer at the Department of Physical Rehabilitation and Sports Medicine with a Course of Physical Education and Health, Kharkiv National Medical University <i>shutey1971@ukr.net</i>
YAKOVENKO VIRA HRYHORIVNA	Assistant Professor at the Department of Academic and Pop Vocal, Institute of Arts, Kyiv University Borys Hrinchenko <i>v.yakovenko@kubg.edu.ua</i>

## ЗМІСТ

<i>Бірюк Л. Я., Ремньова Н. Ю.</i> ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА.....	5
<i>Васильєва М. П.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА.....	9
<i>Гоголь Н. В.</i> КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЯХ УЧЕНИХ 1980–1990-Х РОКІВ.....	14
<i>Горохівська Т. М.</i> ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	18
<i>Гращенкова Ж. В., Шутєєв В. В., Ленська О. В.</i> ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....	23
<i>Губіна С. І., Степанчук Ю. С.</i> СТАН ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	27
<i>Дутчак Ю. В.</i> ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	31
<i>Євдокимова І. А., Бутиліна О. В., Плахова О. М.</i> РОЛЬ ПРОЄКТНОГО МЕТОДУ В ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	35
<i>Зайцева Н. В., Симоненко С. В., Супрун О. М.</i> РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	40
<i>Зеленська О. П.</i> ЗНАЧЕННЯ РОЗВИТКУ НЕПІДГОТОВЛЕНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ У НАВЧАННІ АСПІРАНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ.....	46
<i>Калініна Л. В., Прокопчук Н. Р.</i> МОЖЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОВОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА КУЛЬТУРИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....	50
<i>Капінус О. С.</i> ТРЕНІНГОВІ МЕТОДИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	55
<i>Кузнецова Г. П., Карась О. Д.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ УЧЕНИХ.....	59
<i>Кир'ян Т. І.</i> ВИЯВЛЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ДО НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР.....	65
<i>Козловський Ю. М., Гаврилюк М. В.</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	70
<i>Король Т. Г.</i> ПОРТФОЛІО ЯК АЛЬТЕРНАТИВНИЙ МЕТОД КОНТРОЛЮ В НАВЧАННІ ПЕРЕКЛАДУ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	74
<i>Кудикіна Н. В., Тимченко О. В.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВЕБ-КВЕСТІВ У ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОСВІТИ.....	78
<i>Курліщук І. І., Павленко І. Г., Севаст'янова О. А.</i> ОСНОВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-МЕДІА.....	84



<i>Лакатош М. О.</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	88
<i>Макарова Е. В., Яковенко В. Г.</i> АКТУАЛІЗАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	93
<i>Миркович І. Л.</i> НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В АСПЕКТІ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ.....	97
<i>Петриченко Л. О.</i> РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО.....	102
<i>Петровська О. В., Старенький Р. М.</i> ІНТЕГРАЦІЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ОТГ І МЕРЕЖЕВОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТНИХ ОСВІТНИХ ТРАЄКТОРІЙ.....	105
<i>Polishchuk H. V.</i> THE IMPACT OF EUROPEAN INTEGRATION OF UKRAINE IN EDUCATIONAL SPHERE ON PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE.....	108
<i>Полулященко Т. Л.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	113
<i>Полулященко Ю. М.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	117
<i>Прокопенко І. А.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ В ЗАРУБІЖНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ.....	122
<i>Рудюк Т. В.</i> РОДИННА ЛЕКСИКА В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ІНОЗЕМНИХ МОВ (КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ).....	127
<i>Семенова О. Ю.</i> ПЕРЕХІД НА СТРУКТУРОВАНІ ОСВІТНЬО-НАУКОВІ ПРОГРАМИ ЯК ЧИННИК ІНТЕГРАЦІЇ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ.....	132
<i>Синишина В. М.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	137
<i>Скрипник Н. І.</i> ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО Й ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	141
<i>Тесленко Т. В., Марусинець М. М.</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНІВСЬКИМ КОЛЕКТИВОМ.....	145
<i>Тимофєєва І. Б., Нетреба М. М., Новицька Є. О.</i> ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ВІД АНАЛІЗУ ДО ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ОСВІТИ.....	150
<i>Ткаченко М. Є.</i> НЕДИСКРИМІНАЦІЙНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНИМИ ПРАВОПОРУШНИКАМИ У СЛУЖБІ ПРОБАЦІЇ.....	154
<i>Чупахіна С. В., Круль Л. М.</i> ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, МЕДІАОСВІТА ТА ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ.....	159
<i>Швець Т. Е.</i> СПІВВІДНОШЕННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ТЬЮТОРСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	164

## CONTENTS

<b>Biriuk L. Y., Remniova N. Y.</b> Primary school teacher's ready to apply critical thinking technology: essence and structure.....	5
<b>Vasylieva M. P.</b> Organizational and pedagogical principles for training foreign language teachers for professional activity in the system of teaching adults of the Republic of Poland.....	9
<b>Hohoľ N. V.</b> Culturological foundations of the school literary education content in scientific and methodical works of the 1980s and 1990s.....	14
<b>Horokhivska T. M.</b> Professional motivation as a pedagogical condition for developing professional-pedagogical competency in lecturers from technical universities.....	18
<b>Grashchenkova Zh. V., Shutieiev V. V., Lenska O. V.</b> The professional competence contents of future bachelors of physical culture and sports.....	23
<b>Hubina S. I., Stepanchuk Yu. S.</b> The state of providing a quality of quality of higher education.....	27
<b>Dutchak Yu. V.</b> Pedagogic diagnostics of formation of professional competence of future secondary education masters in physical culture.....	31
<b>Yevdokymova I. A., Butylina O. V., Plakhova O. M.</b> The role of project method in training of social workers.....	35
<b>Zaitseva N. V., Symonenko S. V., Suprun O. M.</b> Development of digital literacy of engineering students in a foreign language course.....	40
<b>Zelenska O. P.</b> The importance of developing spontaneous oral speech in teaching a foreign language to the post-graduates taking the non-linguistic post-graduate courses.....	46
<b>Kalinina L. V., Prokopchuk N. R.</b> Possibilities of integrated foreign language and culture teaching to senior philological profile learners.....	50
<b>Kapinus O. S.</b> Training methods and technologies of formation of professional subjectivity of future officers of the Armed Forces of Ukraine.....	55
<b>Kuznetsova H. P., Karas O. D.</b> Theoretical fundamentals of speech culture in research of native scientists.....	59
<b>Kyrian T. I.</b> Identifying the level of readiness for junior nurses' continuing education.....	65
<b>Kozlovskiy Y. M., Havryliuk M. V.</b> Organizational and pedagogical aspects of higher education institution scientific activity.....	70
<b>Korol T. H.</b> Portfolio as an alternative assessment tool in teaching translation to prospective philologists.....	74
<b>Kudykina N. V., Tymchenko O. V.</b> Theoretical fundamentals of introduction of educational webquests into the process of preparation of future educational professionals.....	78
<b>Kurlishchuk I. I., Pavlenko I. H., Sievastianova O. A.</b> The main directions of environmental consciousness formation of future professionals by means of Internet media.....	84
<b>Lakatosh M. O.</b> Criteria, indicators and formational levels of future agricultural specialists' aptitude for professional activity.....	88
<b>Makarova E. V., Yakovenko V. H.</b> Actualization of the European experience of vocal training in the conditions of modern university education of Ukraine.....	93
<b>Mirkovich I. L.</b> Teaching future journalists the foreign language dialogical communication in the aspect of cognitive and communicative approach.....	97
<b>Petrychenko L. O.</b> Development of students' subjectivity as a result of legal education of future professionals in the educational process of higher educational institutions.....	102
<b>Petrovska O. V., Starenkyi R. M.</b> Integration of the capabilities of individual territorial communities and the network form of training for the implementation of project educational trajectories.....	105
<b>Polishchuk H. V.</b> The impact of European integration of Ukraine in educational sphere on professional preparation of future foreign language teachers' conflictological competence.....	108

---

<b>Polulyaschenko T. L.</b> Pedagogical features of methodological support of physical education in educational establishments of education.....	113
<b>Polulyaschenko Yu. M.</b> Conceptual foundations of patriotic education values of students youth in modern conditions.....	117
<b>Prokopenko I. A.</b> Research of the problem of facilitation interaction of teacher with school students in foreign theory and practice.....	122
<b>Rudiuk T. V.</b> Family vocabulary in the context of Ukrainian and foreign languages (communicative-activity aspect).....	127
<b>Semenova O. Yu.</b> Transition to the structured programmes as an integration factor of the andragogical approach in the training of Ph.D. candidates.....	132
<b>Synyshyna V. M.</b> Organization of experimental study and analysis of results of functioning of the system of vocational training of future practical psychologists in the institutions of higher education.....	137
<b>Skrypnyk N. I.</b> Formation of monological and dialogical speech of future teachers of the Ukrainian language.....	141
<b>Teslenko T. V., Marusynets M. M.</b> Formation of readiness of future primary school teachers for pedagogical interaction with student team.....	145
<b>Tymofieieva I. B., Netroba M. M., Novytska E. O.</b> Mixed learning of primary school students: from analysis to construction of the education model.....	150
<b>Tkachenko M. E.</b> Non-discriminatory approach as the basis of socio-educational work with juvenile offenders in the probation service.....	154
<b>Chupakhina S. V., Krul L. M.</b> Information competence, media education and project activities of future teachers: theoretical aspect of training.....	159
<b>Shvets T. E.</b> The correlation of the basic concepts of the tutoring process.....	164

## НОТАТКИ

*Наукове видання*

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС  
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

*Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*

*Випуск 74*

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Матеріали подані мовою оригіналу

**Шеф-редактор – В. П. Андрущенко**

*Головний редактор серії – Л. Л. Макаренко*

*Відповідальний секретар – Л. А. Куліш*

*Технічний редактор – Т. С. Меркулова*

*Верстка – С. Ю. Калабухова*

Підписано до друку 25.06.2020.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 21,15. Обл.-вид. арк. 23,86.

Замов. № 1020/270. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

03150, м. Київ, вул. Велика Васильківська 74, оф. 7

Телефони +38 (048) 709 38 69

+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: [mailbox@helvetica.com.ua](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

*Scientific edition*

**NAUKOWYI CHASOPYS  
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

*Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives*

*Issue 74*

Published in authors edition with the original models authors.

Materials submitted in the original language

**Editorial Director – V. P. Andrushchenko**

*Editor-in-chief of series – L. L. Makarenko*

*Executive secretary of series – L. A. Kulish*

*Technical editor – T. S. Merkulova*

*Layout designer – S. Yu. Kalabukhova*

Signed for publication 25.06.2020.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 21,15. Published sheets. 23,86.

Order No. 1020/270. Circulation 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House «Helvetica»

74 Velyka Vasylkivska str., office 7, Kyiv, 03150

Phone +38 (048) 709 38 69

+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 6424 dated October 04, 2018