

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 73
Том 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України (додаток 7)
від 21.12.2015 р. № 1328 (педагогічні науки)

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

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 8 від 30 січня 2020 р.)

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 73. – Том 2. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. – 154 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 73
Volume 2



UDC 37.013(006)
H 34

PROFESSIONAL EDITION
By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine (annex 7)
dated 21.12.2015 No 1328 (pedagogical sciences)

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

Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 8 dated January 30, 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 73. – Volume 2. – Kyiv : Publishing House «Helvetica», 2020. – 154 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.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Розкрито та обґрунтовано низку педагогічних умов, виконання яких сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти. Актуальною проблемою сьогодення є пошук шляхів та методів поліпшення якості професійної підготовки фахівців, конкурентоспроможних на міжнародному ринку праці в умовах сучасних світових викликів.

Досліджено дефініцію «педагогічна умова», її тлумачення в різних авторів, а також рівні педагогічних умов (І рівень, II рівень). Проаналізовано види педагогічних умов (організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, дидактичні).

Розглядаючи підготовку майбутніх фахівців залізничного транспорту як цілеспрямований систематичний процес, виокремлено низку педагогічних умов: організаційно-методичне забезпечення формування готовності майбутніх залізничників до професійної діяльності; формування професійної компетентності майбутніх залізничників засобами особистісно-орієнтованого навчання математики; впровадження інтерактивних методів навчання для підвищення мотиваційного компонента освітньої діяльності, формування самоефективності студентів; використання інформаційних технологій у процесі формування готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності; застосування метода проєктів для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Дані педагогічні умови становлять єдиний комплекс (сукупність), в якому всі умови перебувають між собою в різних лінійних та нелінійних зв'язках, умови є рівноправними. Комплекс педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту – це сукупність таких обставин освітнього процесу, які виокремлено з урахуванням мети, змісту, форм, методів, спрямовані на досягнення результату – формування фахівця залізничного транспорту, що володіє професійною компетентністю, конкурентоспроможного на світовому ринку праці, здатного до професійного зростання протягом життя.

Обґрунтовано вибір кожної педагогічної умови, а також проаналізовано практичні шляхи її реалізації.

Ключові слова: педагогічні умови, професійна освіта, професійна підготовка, майбутні фахівці залізничного транспорту, неперервна освіта, освітній процес, якість освіти, методика професійної освіти.

XXI століття – час викликів у всіх сферах діяльності людини. Євроінтеграційні процеси, мобільність ринків праці, стрімкий розвиток науки і техніки – передумови, які формують нові вимоги до якості професійної підготовки фахівців різних галузей. Постає проблема модернізації та вдосконалення всієї системи неперервної професійної освіти.

Залізничний транспорт як одна з ключових ланок транспортної інфраструктури, а також економічної системи України потребує кваліфікованих працівників, здатних протистояти викликам сьогодення. Завдання закладів професійної освіти – готувати фахівців, що зможуть самі вдосконалюватися в процесі діяльності, а також розвивати свою галузь.

Проблеми професійної підготовки фахівців залізничного транспорту висвітлено в працях О. Борсука, М. Кудінова, О. Рослякова, Р. Суценка, Т. Шаргун та ін. У дослідженнях В. Аніщенко розкрито особливості підготовки виробничого персоналу.

Праці науковців характеризуються розкриттям окремих аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Проте проблема пошуку педагогічних умов, які б сприяли підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту, залишилася поза увагою.

Мета статті – теоретичне обґрунтування педагогічних умов, реалізація яких сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти.

Професійна підготовка майбутніх фахівців залізничного транспорту є цілісною, системною діяльністю, яка є органічним поєднанням різних взаємодій суб'єктів та об'єктів цієї діяльності. Така діяльність відбувається в деякому освітньому просторі (заклади освіти різних рівнів акредитації, що є в системі неперервної освіти). Ключовим складником цього простору є «педагогічні умови», які вибирають залежно від мети діяльності та очікуваного результату.

Дефініція «умова» є багатозначною, оскільки її тлумачення залежить від лексичного наповнення: вимога, домовленість, правило та ін. Так «умова» – це «необхідна обставина, що сприяє чомусь...» [11, с.632]. У Філософському енциклопедичному словнику «умова» трактується як «сукупність об'єктів, що є необхідною умовою для виникнення або існування чогось» [17, с. 707].

Науковець А. Хуторської акцентує увагу, що умови, які сприяють результативності освітнього процесу, є предметом дидактики разом із самим освітнім процесом [18, с. 14].

Дослідники Н. Тверезовська та Л. Філіппова наголошують, що педагогічні умови існують двох рівнів: I рівня та II рівня. Автори вказують, що педагогічні умови I рівня є якостями особистості, які

є визначальними для успішності освітнього процесу, а педагогічні умови II рівня є, власне, тими обставинами, в яких протікає освітній процес [16].

Ми, досліджуючи процес професійного становлення майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти, у своєму дослідженні розглядаємо педагогічні умови II рівня, оскільки нам важливими є не тільки особистісні характеристики студентів, а й різнопланові взаємодії: студентів та викладачів, студентів та студентів, закладу освіти із зовнішніми факторами (інші заклади, працевластці тощо).

Термін “педагогічна умова” по-різному трактується науковцями:

- комплекс заходів (В. Андрєєв) [1];
- обставини, що впливають на результат (Ю. Бабанський) [2, с. 115];
- педагогічні вимоги (О. Бережнова) [3];
- система певних форм, методів та матеріальних умов (І. Зязюн) [12];
- внутрішні параметри та зовнішні характеристики (В. Манько) [9].

Сучасні дослідники в галузі педагогіки розглядають педагогічні умови таких видів: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, дидактичні. [6, с. 13].

Так організаційно-педагогічні умови являють собою сукупність тих чинників, від яких залежать організація, розвиток, результат педагогічної системи. Психолого-педагогічні умови дають змогу розглядати, як освітнє середовище впливає на зміну якісних властивостей особистості. Дидактичні умови спрямовані на досягнення дидактичної мети.

Науковці А. Литвин та О. Мацейко у своєму дослідженні акцентують увагу на таких ключових моментах стосовно організації ефективності професійної підготовки: ресурсне забезпечення; обставини та середовище освітнього процесу; позиція педагога щодо якісної організації освітнього процесу; ставлення студентів до освітньої діяльності; спрямованість освітнього процесу на особистість студента [8].

Ми у своєму дослідженні виокремили такі педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної освіти: організаційно-методичне забезпечення формування готовності майбутніх залізничників до професійної діяльності; формування професійної компетентності майбутніх залізничників засобами особистісно-орієнтованого навчання математики; використання інформаційних технологій у процесі формування готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності; застосування метода проєктів для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Такий вибір умов означає, що на практиці не діє одна педагогічна умова, а цілий комплекс педагогічних умов, що пов'язані між собою. Тому комплексом педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту вважаємо органічну єдність таких обставин освітнього процесу, які відібрані з урахуванням мети, змісту, форм, методів і спрямовані на досягнення результату – формування залізничного транспорту, який набув професійної компетентності та здатний до професійного вдосконалення протягом життя.

Організаційно-методичне забезпечення формування готовності майбутніх залізничників до професійної діяльності. Ця педагогічна умова підкреслює важливість засобів навчання: підручників, навчально-методичних комплексів.

Розроблення організаційно-методичного забезпечення узгоджується з чинною нормативно-правовою базою, при цьому враховуються сутнісні особливості певної освітньої підготовки.

Дослідники виокремлюють такі типи програмно-методичних комплексів відповідно до методів навчання: забезпечення лекцій; моделювання явищ, систем; тестовий контроль; електронні підручники; збірники з рендомізацією завдань; інтегровані навчальні програми; експертні комплекси [13, с. 147–148].

Сьогодні Міністерством освіти та науки України розроблено Рекомендації з навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти, а також щодо структури та змісту робочих навчальних програм. Проте кожен освітній заклад має можливість самостійного вибору навчально-методичного забезпечення з урахуванням вимог законодавства, особливостей закладу, особливостей спеціальності та конкретної освітньої дисципліни (Лист МОН №1/9-434 від 09 липня 2018 р. “Щодо рекомендацій із навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти”) [20].

Науковець Н. Ничкало наголошує, що математика в профілях технічному та гуманітарному є тією самою [5, с. 164]. Дослідники вважають, що гуманітарний складник є більш залежним від політики та ідеологій, а математичний складник є інваріантним і повинен ним залишатися. Так, академік С. Гончаренко підкреслював, що “стандарт освіти визначає обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм...” [10, с. 318]. У Державних стандартах професійної освіти йдеться про те, що “без ґрунтовних базових знань із математики не може бути успішним вивчення інформатики та предметів професійно-технічного циклу” [5, с. 165]. Автори наголошують, що складність математичного матеріалу повинна забезпечувати можливість використання математичного апарату в спеціальностях.

Для практичної реалізації цієї умови в коледжі було розроблено навчально-методичний комплекс, що складається з методичних рекомендацій щодо вивчення окремих навчальних дисциплін, а також самостійної діяльності студентів з урахуванням фахової спрямованості, освітньо-кваліфікаційних програм та освітньо-кваліфікаційних характеристик спеціальностей. Також було створено комплекс завдань різних рівнів, як для практичних робіт, так і для різних видів контролю. До збірників увійшли рівневі завдання з усіх тем, а також по 20 варіантів для самостійних робіт. Завдання для самостійних та контрольних робіт складаються

з двох частин: тестової (максимальна оцінка – 6 балів) та завдань, що потребують розв'язання (максимальна оцінка – 12 балів). Рівневі завдання створюють умови для вибору студентом самостійно рівня завдань відповідно до своїх здібностей, а також наявність багатьох варіантів для практичних та контрольних робіт створює ефективне підґрунтя для самостійності студентів.

Формування професійної компетентності майбутніх залізничників засобами особистісно-орієнтованого навчання математики.

У законах України дефініцію “професійна компетентність” розкривають так: здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання (Закон України від 10.12.2015 р. № 889-VIII “Про державну службу”); динамічна комбінація знань, умінь, навичок, цінностей (Наказ Міністерства юстиції України, Положення, Форма типового документа, Сертифікат, Картка від 26.12.2018 № 4091/5); здатність учасника професійного навчання в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, вміння та навички (Постанова Кабінету Міністрів України; Положення, Перелік від 06.02.2019 № 106). Ключовими категоріями у цих визначеннях є знання, вміння та навички.

Дослідник С. Самойленко вважає, що професійна компетентність є певним комплексом (знання, вміння, навички, досвід, мотивація, якості), що проявляється у професійній діяльності [15].

Науковець Т. Шаргун наголошує, що висока професійна компетентність є гарантією конкурентоспроможності особистості на ринку праці [19, с. 59].

Якісна математична підготовка майбутніх фахівців залізничного транспорту є базовою для успішного вивчення спеціальних дисциплін. Це означає, що вона є необхідною для їх професійного зростання. Особистісно-орієнтоване навчання відіграє ключову роль під час вивчення дисциплін математичного циклу, оскільки рівень знань у студентів різний, а також відмінними є їхні бажання та здібності.

Практична реалізація даної педагогічної умови в коледжі здійснюється шляхом індивідуалізації та диференціації освітнього процесу як під час колективної, так і в процесі особистісної співпраці.

Використання інформаційних технологій у процесі формування готовності майбутніх фахівців залізничного транспорту до професійної діяльності. Інформаційні технології широко використовуються в усіх сферах діяльності людини. Не винятком є й транспортна інфраструктура. Тому формування вмінь використовувати інформаційні технології у професійній діяльності майбутніх фахівців залізничного транспорту є актуальною та важливою справою.

Науковці вказують на важливість формування інформаційного суспільства в Україні як передумови для успішної євроінтеграції, забезпечення конкурентоспроможності України як у політичному, так і в економічному житті, а також розвитку правової демократичної держави [4].

Дослідники наголошують на таких якостях інформаційного суспільства: спільний інформаційний простір; ключова роль інформаційних технологій; розвиток інформаційних ресурсів; вільний доступ до світових інформаційних ресурсів; зростання якості освіти; право всіх громадян на інформацію [7].

В останні десятиліття відбувається всеохоплююче проникнення інформаційних технологій в усі сфери життя людини. Залізничний транспорт як складова частина транспортної інфраструктури, а також економічної системи України залежить від інформаційних технологій, тому важливим є формування вміння використовувати інформаційні технології в майбутній професійній діяльності для фахівців залізничного транспорту. Чільне місце у професійній підготовці майбутніх фахівців залізничного транспорту належить формуванню інформаційної культури студентів (пошук, зберігання, опрацювання, передача інформації, вміння використовувати програмне забезпечення загального та спеціального призначення, реалізація мобільності та комунікативних функцій тощо). Студенти на I та II курсах вивчають інформатику, а на III – інженерну графіку. Формуванню готовності до використання інформаційних технологій у професійній діяльності також сприяє використання графічних редакторів, програм для побудови графіків функцій, віртуальних 3D-лабораторій тощо під час вивчення предметів природничо-математичного циклу.

Застосування метода проєктів для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Інноваційні педагогічні технології покликані сприяти еволюції освіти у цілому (й професійної зокрема). Використання інновацій у професійній освіті сприяє вдосконаленню освітнього процесу і, як наслідок, підвищенню якості освіти. Застосування інноваційних технологій в освітньому процесі має позитивні аспекти і для студентів, і для викладачів: студенти отримують можливість розвивати свої творчі здібності, а також активізувати науково-дослідний потенціал; викладачі – можливість застосовувати модульні, проєктні та інші технології, доступу до будь-якої навчально-методичної інформації, організувати контроль знань студентів за мінімальний проміжок часу.

Проєктна технологія є одною з інноваційних технологій, метою використання якої є перенесення ініціативної ролі з викладача на студента. Викладач перестає бути транслятором знань, його роль – провідник до знань. Студент уже не може бути пасивним слухачем, його роль – активний шукач знань. Світ нині наповнений інформацією, яка швидко оновлюється та змінюється, причому її обсяг збільшується в геометричній прогресії. Тому освіта з її кінцевим продуктом – статичними знаннями занепадає, а натомість виникає освіта майбутнього, результатом якої є динамічні в просторі та часі компетентності (та їх складники – компетенції).

Стрімкий розвиток науки та техніки, мінливість світу інформації, євроінтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, ставлять нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного

транспорту. Впровадження в освітній процес фахових закладів вищої (передвищої) освіти проєктних технологій сприяє підвищенню якості професійної освіти, що відповідає вимогам часу.

Дослідник Л. Романов наголошує, що використання проєктних технологій у професійній освіті підвищує ефективність розвитку ключових та фахових компетентностей студентів [14, с. 61].

Реалізація метода проєктів у практичній діяльності відбувається так: підготовчий етап (добір змісту, план, гіпотези, прогнози); мотиваційний етап (мотиви діяльності); змістовно-діяльнісний (формування компетенцій та компетентностей, активна навчально-дослідна діяльність студентів); підсумковий етап (аналіз творчої діяльності студентів, одержаних результатів); прогностично-рефлексивний етап (самооцінка діяльності викладачем, аналіз результатів, плани на майбутнє).

Для результативної професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту викладачами коледжу застосовуються проєктні технології. Вибираючи теми для проєктів, викладачі намагаються сприяти формуванню ключових та професійних компетентностей у кожного студента, а також реалізації освітньої мети кожної навчальної дисципліни.

Висновки. Таким чином, реалізація в освітньому процесі комплексу педагогічних умов сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту: розвитку творчого потенціалу кожного студента, формуванню професійної компетентності, готовності до професійного зростання протягом життя.

Наші подальші дослідження будуть присвячені побудові моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервної професійної освіти в системі «коледж – університет».

Використана література:

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань : КГУ, 1988. 238 с.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
3. Бережнова Е. В. Прикладное исследование в педагогике : монография. Москва ; Волгоград : Перемена, 2003. 164 с.
4. Гнатюк С. Л. Проблеми становлення інформаційного суспільства в Україні. *Стратегічні пріоритети*. 2007. № 1(2). С. 95–101.
5. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.
6. Ипполитова Н. В. Анализ понятия “педагогические условия”: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.
7. Кудрявцева С. П., Колос В. В. Міжнародна інформація : навчальний посібник. Київ : Слово, 2005. 400 с.
8. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття “педагогічні умови”. *Педагогіка та психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.
9. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Соціалізація особистості*. 2000. Вип. 2. С. 153–161.
10. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки і перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ : ВІПОЛ, 2000. 636 с.
11. Новый тлумачний словник української мови : у 4-х т. Т. 2. Київ : Аконт, 1999. 910 с.
12. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний посібник / ред. І. А. Зязюн, О. М. Пехота. Київ : А.С.К, 2003, 240 с.
13. Романишина О. Я. Професійна ідентичність майбутніх вчителів: теорія і практика : монографія. Тернопіль : Астон, 2015. 360 с.
14. Романов Л. А. Методичні аспекти застосування проєктних технологій для професійної підготовки кваліфікованих працівників автотранспортної галузі. *Проектні технології навчання у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників : IX Міжнародна виставка “Інноватика в сучасній освіті – 2017” : тези науково-практичного семінару*. Київ, 2017.
15. Самойленко С. А. Оценка профессиональной компетентности – новая услуга в службе занятости. *Профессиональный потенциал*. 2004. № 1–2. С. 2–9.
16. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття “педагогічні умови”. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 90–92.
17. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ильичев и др. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
18. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.
19. Шаргун Т. Полілінгвальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту. *Наукові записки. Серія “Педагогіка”*. 2008. № 4. С. 59–62.
20. Щодо рекомендації з навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти : Лист Міністерства освіти і науки України. URL : [http:// osvita.ua](http://osvita.ua); <http://mon.gov.ua>.

References:

21. Andreev V. (1988). Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti. [Dialectics of education and self-education of a creative person]. Kazan. 238 p. [in Russian]
22. Babanskiy Yu. (1989). Izbrannyye pedagogicheskie trudy. [Selected pedagogical works]. Moscow. 560 p. [in Russian]
23. Berezhnova E. V. (2003). Prikladnoe issledovanie v pedagogike: monografiya [Applied research in pedagogy: a monograph]. Volgograd. 164 p. [in Russian]
24. Hnatiuk S. L. (2007). Problemy stanovlennia informatsiinoho suspilstva v Ukraini [Problems of formation of information-suspension in Ukraine]. Strategic priorities. №1 (2). P. 95-101. [in Ukrainian]
25. Derzhavni standarty profesiinoy osvity: teoriia i metodyka: monohrafiia (2002). [State standards of professional education: theory and methodology: monograph]. Khmelnytskyi. 334 p. [in Ukrainian]

26. Ippolitova N. V. (2012). Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost, klassifikatsiya. [Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification]. General and Professional Education. №1. P.8-14. [in Russian]
27. Kudriavtseva S. P. (2005). Mizhnarodna informatsiia: navchalnyi posibnyk. [International information: a textbook]. Kyiv. 400 p. [in Ukrainian]
28. Lytvyn A., Matseiko O. (2013). Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» [Methodological principles of the concept of «pedagogical conditions»]. Pedagogy and psychology of vocational education. №4. P.43-63. [in Ukrainian]
29. Manko V. M. (2000). Dydaktychni umovy formuvannia u studentiv profesiino-piznavalnoho interesu do spetsialnykh dystsyplin. [Didactic Conditions of Formation in Students of Professional-Cognitive Interest in Specialty Disciplines]. Socialization of personality: Coll. of sciences. Proceedings of the National Pedagogical University. M. Drahomanov. Kyiv. Issue 2. P.153-161. [in Ukrainian]
30. Nepererna profesiina osvita: problemy, poshuky i perspektyvy: Monohrafiia (2000). [Continuing Professional Education: Challenges, Quests and Prospects: A Monograph]. Kyiv. 636 p. [in Ukrainian]
31. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 4 t. (1999). [A new interpretative dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv. Volume 2. 910 p. [in Ukrainian]
32. Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii (2003). [Preparing the future teacher for the introduction of pedagogical technologies]. Kyiv: A. S. K. 240 p. [in Ukrainian]
33. Romanyshyna O. Ya. (2015). Profesiina identychnist maibutnykh vchyteliv: teoriia i praktyka: monohrafiia. [The Professional Identity of Future Teachers: Theory and Practice: A Monograph]. Ternopil: Aston. 360 p. [in Ukrainian]
34. Romanov L. A. (2017). Metodychni aspekty zastosuvannia proektnykh tekhnolohii dlia profesiinoi pidhotovky kvalifikovanykh pratsivnykiv avtotransportnoi haluzi. [Methodological aspects of the application of design technologies for the professional training of qualified employees of the motor transport industry]. Design training technologies in the training of future skilled workers. IX International Exhibition «Innovation in Contemporary Education - 2017». Kyiv, 25.10.2017. [in Ukrainian]
35. Samoylenko S. A. (2004). Otsenka professionalnoy kompetentnosti – novaya usługa v sluzhbe zanyatosti. [Assessment of professional competence - a new service in the employment service]. Professional potential. №1-2. P. 2-9. [in Russian]
36. Tverezovska N., Filipova L. (2009). Sutnist ta zmist poniattia «pedahohichni umovy» [The essence and content of the concept of «pedagogical conditions»]. New pedagogical thought. №3. P.90-92. [in Ukrainian]
37. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar (1983). [Encyclopedic Dictionary of Philosophy]. Moscow: Soviet encyclopedia. 840 p. [in Russian]
38. Hutorskoj A. V. (2001). Sovremenna didaktika: uchebnik dlya vuzov. [Modern didactics: a textbook for universities]. Sankt-Peterburg: Piter. 544 p. [in Russian]
39. Sharhun T. (2008). Polilinhvalnyi pidkhid u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv zaliznychnoho transportu [Multilingual approach in shaping the professional competence of future railway specialists]. Scientific notes. Series: Pedagogy. 2008. Issue 4. P.59-62. [in Ukrainian]
40. Shchodo rekomendatsii z navchalno-metodychnoho zabezpechennia navchalnykh dystsyplin u zakladakh vyshchoi osvity (2018). [Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Electronic resource. Available at: <http://mon.gov.ua>. (Accessed: 25.03.2020). [in Ukrainian]

Malaniuk N. M. Pedagogical conditions of organization of future railway transport specialists professional training under conditions of lifelong learning

The article reveals and substantiates a number of pedagogical conditions, the fulfillment of which contributes to improving the quality of professional training of future railway transport specialists under the conditions of lifelong learning. The urgent problem today is to find ways and methods to improve the quality of professional training of professionals - competitive in the international labor market due to today's global challenges.

The definition of «pedagogical condition», its interpretation by different authors, as well as the levels of pedagogical conditions (level I, level II) are investigated. The types of pedagogical conditions (organizational and pedagogical, psychological and pedagogical, didactic) are analyzed.

Considering the preparation of the future specialists of railway transport as a purposeful systematic process, a number of pedagogical conditions were distinguished: organizational and methodological provision of formation in future railways workers readiness for professional activity; formation of professional competence of future railway specialists by means of personal-oriented teaching of mathematics; introduction of interactive teaching methods to increase the motivational component of educational activity, formation of students' self-efficacy; usage of information technologies in the process of forming the future readiness of railway specialists for professional activity; application of the project method to improve the quality of the future railway specialists' training. These pedagogical conditions constitute a single complex (set) in which all conditions are interconnected in different linear and nonlinear relations; all the conditions are equal. The complex of pedagogical conditions for the future railway transport specialists' training is a set of such circumstances of the educational process, which are distinguished with regard to the purpose, content, forms, methods and aimed at achieving the result - formation of a railway transport specialist with professional competence, who is able to be competitive on world labor market and continue life-long professional growth.

The choice of each pedagogical condition is substantiated, as well as practical ways of its realization are analyzed.

Key words: *pedagogical conditions, vocational education, professional training, future specialists of railway transport, lifelong learning, educational process, quality of education, methodology of professional education.*

ВПЛИВ ПРОЦЕСУ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ НА ЯКІСТЬ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ТА ПРОВАДЖЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Найвищим рівнем взаємозв'язку між явищем інтернаціоналізації та поняттям якості надання освітніх послуг і провадження дослідницької діяльності у сфері вищої освіти є те, що інтернаціоналізація виступає каталізатором покращення якості вищої освіти загалом, тобто підвищення якості є ключовою метою кожного національного закладу вищої освіти, уряду, активностей та програм з інтернаціоналізаційною спрямованістю, що реалізуються та фінансуються міжнародними розробниками політики у сфері вищої освіти. Як наслідок, в якості імовірної гіпотези статті окреслюємо тезу, відповідно до якої імплементація чи інтенсифікація процесу інтернаціоналізації у сфері вищої освіти викликає відповідні якісні зміни у всіх трьох компонентах сфери вищої освіти – освітньому, дослідницькому, адміністративному. Серед завдань статті називаємо висвітлення питання прогнозованих результатів щодо покращення показників якості у сфері вищої освіти за умови реалізації національними закладами вищої освіти та профільними міністерствами політики інтернаціоналізації в контексті Європейського простору вищої освіти. Національний контекст представлено крізь призму того, що в Україні інтернаціоналізація вищої освіти частково підтримується фінансовими надходженнями від держави в сподіванні того, що інтернаціоналізація забезпечить додаткову прибутковість національної системи вищої освіти. Водночас практично відсутні інструменти для збору підтверджувальних фактів того, чи правильно використовуються такі інвестиції. Окремими питанням дослідження окреслена теза щодо того, як політика інтернаціоналізації впливає на якість вищої освіти та суспільство загалом в конкретному національному контексті. У статті представлені результати практичних та теоретичних розвідок українських та європейських дослідників, засновані на ґрунтовному аналізі літератури з проблематики, критичних тверджень освітніх аналітиків, адміністраторів, менеджерів освітніх установ, і сформульовані як низка індикаторів та критеріїв, що можуть бути використані при оцінці впливу політики інтернаціоналізації на якість вищої освіти та суспільство.

Ключові слова: вища освіта, політика інтернаціоналізації, якість вищої освіти, критерії, показник, програма мобільності, Україна.

Проблематика педагогічних розвідок останніх десятиліть представлена колом питань, пов'язаних із послідовним та цілеспрямованим впровадженням нових освітніх концепцій та інституціоналізованих освітніх форм (інформальна, неперервна, дистанційна, дуальна освіта тощо), виникнення яких є обумовленим глобалізаційними процесами ХХІ століття і дозволяє говорити про трансформацію європейської освітньої парадигми, сформованої й усталеної протягом ХVІІІ – ХІХ століть, про нове бачення ролі національного закладу вищої освіти (далі – ЗВО), його наукової та економічної діяльності в матриці глобального інформаційного соціуму.

Освітня усвідомлюють рушійні сили сьогодення, що впливають і на трансформацію світового простору вищої освіти, і на формування світу, до якого вони власне готують випускників ЗВО. Серед таких сил називаємо глобалізацію, одним із наслідків якої є те, що ми стаємо все більш пов'язаними з людьми, які віддалені від нас географічно та культурно. Сучасні випускники освітніх установ вже не сприймають свого першого роботодавця як такого, що має обов'язково знаходитися з ними в одному місті, або того, на кого вони мають працювати все життя. Більш імовірно, таких роботодавців буде низка, а сама робота буде віддаленою. Відповідно, студенти сучасних ЗВО мають бути готовими до життя та діяльності у світі, що постійно змінюється і змінює свої кордони, а темп цих змін постійно зростає.

Як наслідок, національні системи вищої освіти країн світу потребують впровадження інституційних форм та процесів, які відкривають кордони таких систем за межі університетського середовища й інтегрують їх в сферу повсякденного життя сучасної людини. Серед таких процесів на першому місці сьогодні стоїть процес інтернаціоналізації. Рушійні сили інтернаціоналізації, форми прояву, індикатори залучення установ демонструють значну різницю в сприйнятті та розумінні процесу по всьому світу, проте однією з констант цього розуміння є те, що інтеграція процесу інтернаціоналізації до основних напрямів діяльності ЗВО передбачає орієнтованість на кращу якість провадження освітньої та дослідницької діяльності установи, на вищі показники розвитку сучасних компетентностей (глобальна, міжкультурна, підприємницька тощо) персоналу та студентів сучасного університету.

Спираючись на окреслене вище, в якості мети розвідки називаємо спробу підтвердити тезу щодо основного завдання процесу інтернаціоналізації як такого, що полягає в сприянні поліпшенню якості у сфері вищої освіти шляхом імплементації низки індикаторів та узгоджених з ними критеріїв. Актуальність розвідки визначаємо наявними соціальними передумовами трансформації ролі інституту вищої освіти та закладів вищої освіти в суспільстві ХХІ століття, а також тим фактом, що процес інтернаціоналізації вищої освіти стає головною формою прояву такої трансформації. Політика інтернаціоналізації є одним із ключових пріоритетів розвитку Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area – ЕНЕА), Болонський процес є основною рушійною силою, що стимулює інтернаціоналізацію вищої освіти, і власне в доку-

ментах Болонського процесу від початку XXI століття (Prague Communiqué, 2001; Berlin Communiqué, 2003; Bergen Communiqué, 2005; London Communiqué, 2007; Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009; Bucharest Communiqué, 2012; Yerevan Communiqué, 2015) так само, як і в наукових дослідженнях [3; 4; 7; 24; 27], вплив процесу інтернаціоналізації на якість вищої освіти та загалом на сучасне суспільство трактується позитивно, а сприйняття його обсягів є важливим і для творців державної політики у сфері вищої освіти, і для адміністраторів, менеджерів освітніх установ, адже дає змогу визначити, чи виправданими є очікування щодо інтернаціоналізації через аналіз низки параметрів оцінювання впливу політики інтернаціоналізації на якість вищої освіти та опосередковано на суспільство.

Інтернаціоналізація національних систем вищої освіти передбачає створення системи міжнародних зв'язків у галузі освіти, в якості одного з пріоритетів якої є сприяння національним закладам вищої освіти в розширенні експорту освітніх послуг шляхом: розвитку нових міжнародних мереж та асоціацій; зростання числа студентів, викладачів і дослідників, які беруть участь у програмах мобільності; ініціювання міжнародних наукових досліджень; приділення уваги розвитку міжнародних / міжкультурних і глобальних компетентностей; стимулювання залучення іноземних студентів; зростання кількості програм спільних / подвійних дипломів; створення офшорних філій, які працюють за планами і програмами базового закладу тощо [6; 18; 20].

Про актуальність питання свідчить спектр наукових публікацій з проблематики, який наразі є доволі широким і включає в себе спеціалізовані міжнародні наукові видання (International Higher Education, 1995; Journal of Studies in International Education, 1997; Journal of Research in International Education, 2002, тощо), що представляють спроби аналізу аспектів інтернаціоналізації, включаючи національні та інституційні стратегії та політики. В більшості випадків останні базуються на трьох китах – навчання іноземних студентів, виїзна академічна мобільність (навчання за кордоном або участь в міжнародних короткострокових програмах обміну студентами та дослідниками) та так звана «інтернаціоналізація вдома», яка передбачає впровадження інтернаціоналізованих курсів та освітніх програм в структуру освітньої пропозиції національних ЗВО [9; 12; 15].

Академічну мобільність визначаємо як період часу, упродовж якого студенти та викладачі навчаються, викладають, проводять дослідження в іншій країні. Цей період часу обмежений, по його завершенні студенти та викладачі повертаються у свій «рідний» заклад. Зауважимо, що переїзд в іншу країну (наприклад, для навчання в ній упродовж усього терміну навчальної програми) не вважається академічною мобільністю [1]. Так, в Україні: 1) доступна певна грантова підтримка участі у міжнародній академічній мобільності, що надається різними іноземними організаціями; 2) більше українців виїждить в іноземні університети, ніж іноземців відвідує українські заклади. Пропорція різна для різних програм. Наприклад, в американській програмі Fulbright за 25 років взяло участь більше 1000 українців, понад 700 американських дослідників і студентів відвідали Україну. У програмах Erasmus+ (Європейський Союз) і DAAD (Німеччина) в середньому на кожні 5 учасників з України припадає 1 учасник з європейської країни; 3) популярною є короткострокова академічна мобільність студентів із зарахуванням в Україні кредитів, одержаних в іноземних університетах, тоді як суттєво менше студентів бере участь у програмах обміну, що передбачають одержання диплома іноземного ЗВО.

Більшість дослідників, аналізуючи названі вище аспекти процесу інтернаціоналізації, спираються на низку мотивів ініціювання цього процесу, до яких відносять економічний прибуток, підвищення якості надання освітніх послуг і провадження дослідницької діяльності, а також соціокультурні чинники, актуальні і для національного, і для інституційного рівнів [10; 11; 16; 17; 21]. На національному рівні процес інтернаціоналізації спрямований на створення умов для того, аби якомога більше людей здобули освіту та високу кваліфікацію; на зміцнення взаємного міжкультурного розуміння та поваги, безпеки та миру, економічного розвитку. На інституційному рівні високими є очікування міжнародної співпраці між ЗВО, покращення якості освітніх послуг та провадження дослідницької діяльності, напрацювання міжнародної репутації, підвищення кваліфікації персоналу, створення нових знань та додаткових джерел прибутку. На думку литовських дослідників [11; 23; 24; 27], процес інтернаціоналізації вищої освіти, умовно кажучи, стоїть перед глобальним викликом гармонізації підготовки випускників відповідно до вимог та потреб сучасного глобалізованого ринку праці, одночасно прищеплюючи їм національні цінності та почуття національної ідентичності – HEIs should be working both locally and globally, ensure tradition and looking toward the future («Зклади вищої освіти мають працювати і на локальному, і на глобальному рівнях, враховувати традиції та водночас дивитися в майбутнє» – переклад наш – І.В.) [26].

Зважаючи на викладене вище, не викликає сумніву, що процес інтернаціоналізації відіграє центральну роль в трансформації сфери вищої освіти XXI століття [25]. До прикладу, в Кореї розробка програм подвійного диплому дозволила національним ЗВО встановити партнерські стосунки та збільшити мобільність студентів та дослідників. Іноземні студенти, без сумніву, є вагомим джерелом прибутку, проте в Кореї іноземні студенти розглядаються не тільки як цінне надбання для корейських університетів, але і для країни в цілому, виступаючи як потенційні майбутні бізнес партнери [22]. Як відповідь на заклики стати більш підприємливими посилюється транскордонна діяльність європейських університетів [13; 14]. Документи Болонського процесу роблять наголос на важливості розвитку сучасних компетентностей та здатності до дієвої конкуренто-

спроможності випускників ЗВО задля сталого розвитку суспільств [26]. В XXI столітті залучення окремими бізнесами працівників з міжнародним досвідом стає все більш необхідним для виживання як самих бізнесів, так і суспільств загалом.

Взаємозв'язок між процесом інтернаціоналізації та показниками якості надання освітніх послуг і провадження дослідницької діяльності університетами ґрунтується, насамперед, на тому, що інтернаціоналізація виступає каталізатором поліпшення якості освітніх послуг та дослідницької діяльності [20]. Обґрунтованим вважаємо припущення щодо того, що інтернаціоналізація стимулює зміни в системі вищої освіти на рівні студентів, викладачів, наукових працівників, де зміна означає якість, тобто критерій якості розглядаємо як трансформацію.

Дослідження Дж. Урбановича (J. Urbanović) [27] свідчить, що політика інтернаціоналізації в сфері вищої освіти, що її впроваджують профільні національні міністерства та ЗВО країн світу, надає студентам більше можливостей для працевлаштування в міжнародних компаніях; підвищує індекс мобільності студентів; збагачує їх міжкультурний досвід; міжнародні освітні програми позитивно впливають на етнокультурний світогляд студентів та розвивають їх міжкультурну компетентність; вдосконалює навички спілкування, міжнародну компетентність; формує глибшу самосвідомість та схильність до критичного мислення. Програми міжнародного студентського обміну покращують міжнародні знання студентів, навички міжнародної обізнаності, розуміння глобальних проблем, розвивають вміння вирішувати проблеми, навички роботи в команді тощо.

На основі аналізу теоретичних джерел, побічно названих вище, пропонуємо такі індикатори та відповідні ним критерії аналізу впливу політики інтернаціоналізації на якість надання освітніх послуг та провадження дослідницької діяльності в національних закладах вищої освіти з урахуванням впливу на суспільство (див. Табл. 1).

Таблиця 1. Індикатори та критерії оцінки впливу політики інтернаціоналізації на якість вищої освіти

Індикатор 1. Зміни якості надання освітніх послуг внаслідок політики інтернаціоналізації

Критерії:

- Інтенсифікація партнерських зв'язків між ЗВО в європейському контексті та в контексті інших континентів;
- Інтенсифікація членства ЗВО у міжнародних мережах;
- Впровадження міжнародних проектів серед ЗВО;
- Тісніша співпраця агентств із забезпечення якості та ЗВО європейських країн у галузі забезпечення якості;
- Збільшення можливостей для міжнародної академічної мобільності;
- Поліпшення загальної та спеціальної компетентностей викладачів та адміністративних працівників ЗВО, які забезпечують діяльність у міжнародній галузі;
- Розробка освітніх програм (у рамках франчайзингу, твінінгу, валідаційних угод, програм подвійного / спільного диплому та дистанційних досліджень);
- Розвиток міжнародних наукових досліджень та запровадження їх результатів на міжнародному рівні;
- Відповідність діяльності ЗВО міжнародним вимогам до надання освітніх послуг та здійснення дослідницької діяльності;
- Робота над міжнародним іміджем та репутацією ЗВО;
- Додатковий фінансовий прибуток для ЗВО від навчання іноземних студентів;
- оновлена інфраструктура щодо освітніх послуг, досліджень, наявного бібліотечного фонду.

Індикатор 2. Зміни щодо якісного розвитку компетентностей студентів / випускників внаслідок політики інтернаціоналізації

Критерії:

- Набуті навички та знання, що відповідають мінливому ринку праці;
- Готовність до професійної діяльності в міжнародному, міжкультурному середовищі;
- Готовність до навчання в іноземних ЗВО;
- Конкурентоспроможність на національному та міжнародному ринках праці;
- Сприйнята національна ідентичність та водночас отримані основи міжнародного громадянства.

Індикатор 3. Зміни щодо розвитку національного суспільства внаслідок політики інтернаціоналізації

Критерії:

- Рівні можливості доступу до вищої освіти на міжнародному рівні завдяки співпраці ЗВО та зацікавлених сторін;
- Підтримка та постійний прогрес щодо розвитку компетентностей працівників на міжнародному рівні шляхом співпраці зацікавлених сторін;
- Розвиток інноваційного та творчого суспільства завдяки сучасним міжнародним науковим дослідженням та їх міжнародному поширенню;
- Підвищення міжкультурного розуміння, поваги, миру та безпеки;

– Збереження національної етнічної та культурної ідентичності шляхом міжнародної співпраці ЗВО та підвищення взаємного міжкультурного розуміння та поваги.

Індикатор 4. Зміни щодо розвитку ЄС внаслідок політики інтернаціоналізації

Критерії:

- Спрощене визнання дипломів та кваліфікацій;
- Інтенсифікація професійної мобільності на європейському рівні;
- Підвищена привабливість ЄПВО у всьому світі;
- Сприяння соціальній згуртованості націй;
- Економічне зростання всередині ЄС завдяки посиленій співпраці між європейськими ЗВО;
- Отримана конкурентна перевага регіону ЄС на міжнародному рівні.

Окреслені критерії дозволяють говорити про вагомість запровадження політики інтернаціоналізації з метою підвищення якості надання освітніх послуг та здійснення дослідницької діяльності задля подальшого підвищення конкурентоспроможності студентів та випускників ЗВО в умовах міжнародного ринку праці; підвищення професійної компетентності персоналу ЗВО; позитивного впливу на самосвідомість студентів та дослідників, створення та підтримки міжнародної репутації ЗВО тощо. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що запровадження та підтримка політики інтернаціоналізації впливають також на такі показники якості ЗВО: особистісне зростання студентів, підвищення компетентності викладачів, підтримка та розвиток зовнішніх зв'язків, фінансування, вдосконалення навчання, управління та організації діяльності, якість викладання та інституційні зміни. Політика інтернаціоналізації має також довгостроковий вплив на розвиток суспільства з точки зору посилення міжкультурної поваги, миру та безпеки, розвитку інноваційного та творчого суспільства, підтримки національної етнічної та культурної ідентичності та підвищення професійної мобільності на європейському рівні.

Використана література:

1. Ніколаєв С. Вища освіта в незалежній Україні / С. Ніколаєв, І. Совсун // Kyiv School of Economics Policy Paper. – С. 32-34. – Режим доступу: https://kse.ua/wp-content/uploads/2020/03/Higher-Ed-in-Ukraine-FINAL_new1.pdf (дата звернення: 12.03.2020).
2. Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF> (дата звернення: 12.03.2020).
3. Aerden A. A Guide to Assessing the Quality of Internationalisation. European Consortium for Accreditation in higher education. 2014. Retrieved from http://ecahe.eu/w/index.php/A_Guide_to_Assessing_the_Quality_of_Internationalisation (дата звернення: 20.03.2020).
4. Altbach P. G. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. 2009. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/trends-global-highereducation-2009-world-conference-en.pdf> (дата звернення: 18.03.2020).
5. Bucharest Communiqué. 2012. Retrieved from http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf (дата звернення: 20.03.2020).
6. Costello J. Students' Stories of Studying Abroad: Reflections Upon Return. *Journal of International Students*. – 2015. – No. 5. – P. 50-59.
7. Culver S. M. Collaborative Dual-Degree Programmes and Value Added for Students: Lessons Learned Through the Evaluate-E Project. *Journal of Studies in International Education*. – 2012. – No. 16. – P. 4-61.
8. Egron-Polak E. Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values. *IAU 4th Global Survey*. Retrieved from <https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau-4th-global-survey-executive-summary.pdf> (дата звернення: 20.03.2020).
9. European Commission. Erasmus – Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-2014. Brussels: Directorate-General for Education and Culture. Unauthenticated Download Date 1/9/17 9:56 AM Cent. Eur. J. Public Policy 2016; 10(2): 1–15 DOI 10.1515/cejpp-2016-0023 2016 licensee De Gruyter Open.
10. Frølich N. Competition, cooperation, consequences and choices Internationalisation in higher education. 2015. Retrieved from <http://cgci.udg.mx/boletines/biblioVirtual/pdf/Veiga.pdf> (дата звернення: 11.03.2020).
11. Galkutė L. Looking for Synergies: Education for Sustainable Development and the Bologna Process. *Journal of Education for Sustainable Development*. – 2012. – No. 6. – P. 91-100.
12. Heffron S. The Value of International Experiences for Business Students: Measuring Business Student Attitudes toward Study Abroad. *Journal of International Students*. – 2014. – No. 4. – P. 351-362.
13. Horta H. Global and National Prominent Universities: Internationalization, Competitiveness and the Role of the State. *Higher Education*. – 2009. – No. 58 (3). – P. 387-405.
14. Horta H. The Role of the State in the Internationalization of Universities in Catching-up Countries: An Analysis of the Portuguese Higher Education System. *Higher Education Policy*. – 2010. – No. 23. – P. 63-81.
15. Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support. 2013. Retrieved from <https://eua.eu/resources/publications/730:internationalisation-in-european-higher-education-european-policies,-institutional-strategies-and-eua-support.html> (дата звернення: 20.03.2020).
16. Juknytė-Petreikienė I. Parameters for Assessment of Quality of Internationalized Studies in Higher Education Institutions. – Kaunas: Publishing House of VMU, 2011. – 246 p.
17. Juknytė-Petreikienė I. Quality Assessment of Internationalized Studies: Experience of Socrates. Erasmus Programme Participants. *The Quality of Higher Education*. – 2007. – No. 4. – P. 74-101.
18. Knight J. Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization. 2008. Retrieved from <https://www.questia.com/magazine/1P3-2358601881/higher-education-in-turmoil-the-changing-world-of> (дата звернення: 20.03.2020).
19. Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué. 2009. Retrieved from <http://kokybe.viko.lt/uploads/Liuvveno%20komunikatas.pdf> (дата звернення: 20.03.2020).

20. Myhovich I. Internationalization Process as a Way to Ensure Quality of Higher Education in Ukraine. *Education and Pedagogical Sciences*. – 2018. – No. 1 (168). – P. 17-25.
21. Ota H. Japanese Universities' Strategic Approach to Internationalization: Accomplishments and Challenges. *Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education*. – 2014. – P. 227-252.
22. Palmer J. D. South Korean Higher Education Internationalization Policies: Perceptions and Experiences. *Asia Pacific Education Review*. – 2012. – No. 13 (3). – P. 387-401.
23. Pukelis K. Methodology for Assessment of Quality in Education. Student's book. – Kaunas: VMU, 2008. – 69 p.
24. Radzevičienė A. Internationalisation of Higher Education Institutions: Human Resources Management. – Vilnius: VGTU, 2007. – 344 p.
25. Stier J. International education: trends, ideologies and alternative pedagogical approaches. *Globalisation, Societies and Education*. – 2010. – No. 8 (3). – P. 339-349.
26. Stier J. The Internationalised University as Discourse: Institutional Self Presentations, Rhetoric and Benchmarking in a Global Market. *International Studies in Sociology of Education*. – 2010. – No. 20 (4). – P. 335-353.
27. Urbanovič J. Internationalisation as a Strategy to Improve the Quality of Higher Education in Small States: Stakeholder Perspectives in Lithuania. *Higher Education Policy Basingstoke*. – 2013. – No. 3. – P. 373-396.
28. Wachter B. English-Taught Programmes in European Higher Education. The State in Play of 2014. 2014. Retrieved from http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English-Taught.pdf (дата звернення: 18.03.2020).
29. Yerevan Communiqué. 2015. Retrieved from https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Yerevan_Communique.pdf (дата звернення: 17.03.2020).

References:

1. Nikolaiev, Ye. & Sovsun, I. (2020). *Vyshcha osvita v nezalezhnii Ukraini [Higher Education in Independent Ukraine]*. Kyiv School of Economics Policy Paper. Retrieved from https://kse.ua/wp-content/uploads/2020/03/Higher-Ed-in-Ukraine-FINAL_new1.pdf [in Ukrainian].
2. Polozhennia pro poriadok realizatsii prava na akademichnu mobilnist [Provisions on the exercise of the right to academic mobility]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF> [in Ukrainian].
3. Aerden, A. (2014). A Guide to Assessing the Quality of Internationalisation. European Consortium for Accreditation in higher education. Retrieved from http://ecahe.eu/w/index.php/A_Guide_to_Assessing_the_Quality_of_Internationalisation [in English].
4. Altbach, P. G. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/trends-global-highereducation-2009-world-conference-en.pdf> [in English].
5. Bucharest Communiqué. 2012. Retrieved from http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf [in English].
6. Costello, J. (2015). Students' Stories of Studying Abroad: Reflections Upon Return. *Journal of International Students*. No. 5. 50-59.
7. Culver, S. M. (2012). Collaborative Dual-Degree Programmes and Value Added for Students: Lessons Learned Through the Evaluate-E Project. *Journal of Studies in International Education*. No. 16. 4-61.
8. Egron-Polak, E. (2014). Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values. *IAU 4th Global Survey*. Retrieved from <https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau-4th-global-survey-executive-summary.pdf> [in English].
9. European Commission. Erasmus – Facts, Figures & Trends. (2016). The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-2014. Brussels: Directorate-General for Education and Culture [in English].
10. Frølich, N. (2015). Competition, cooperation, consequences and choices Internationalisation in higher education. Retrieved from <http://cgci.udg.mx/boletines/biblioVirtual/pdf/Veiga.pdf> [in English].
11. Galkutė, L. (2012). Looking for Synergies: Education for Sustainable Development and the Bologna Process. *Journal of Education for Sustainable Development*. No. 6. 91-100 [in English].
12. Heffron, S. (2014). The Value of International Experiences for Business Students: Measuring Business Student Attitudes toward Study Abroad. *Journal of International Students*. No. 4. 351-362 [in English].
13. Horta, H. (2009). Global and National Prominent Universities: Internationalization, Competitiveness and the Role of the State. *Higher Education*. No. 58 (3). 387-405 [in English].
14. Horta, H. (2010). The Role of the State in the Internationalization of Universities in Catching-up Countries: An Analysis of the Portuguese Higher Education System. *Higher Education Policy*. No. 23. 63-81 [in English].
15. Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support. (2013). Retrieved from <https://eua.eu/resources/publications/730:internationalisation-in-european-higher-education-european-policies,-institutional-strategies-and-eua-support.html> [in English].
16. Juknytė-Petrekienė, I. (2011). Parameters for Assessment of Quality of Internationalized Studies in Higher Education Institutions. Publishing House of VMU [in English].
17. Juknytė-Petrekienė, I. (2007). Quality Assessment of Internationalized Studies: Experience of Socrates. Erasmus Programme Participants. *The Quality of Higher Education*. No. 4. 74-101 [in English].
18. Knight, J. (2008). Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization. Retrieved from <https://www.questia.com/magazine/1P3-2358601881/higher-education-in-turmoil-the-changing-world-of> [in English].
19. Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué. (2009). Retrieved from <http://kokybe.viko.lt/uploads/Liuvono%20komunikatas.pdf> [in English].
20. Myhovich, I. (2018). Internationalization Process as a Way to Ensure Quality of Higher Education in Ukraine. *Education and Pedagogical Sciences*. No. 1 (168) [in English].
21. Ota, H. (2014). Japanese Universities' Strategic Approach to Internationalization: Accomplishments and Challenges. *Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education*. 227-252 [in English].
22. Palmer, J. D. (2012). South Korean Higher Education Internationalization Policies: Perceptions and Experiences. *Asia Pacific Education Review*. No. 13 (3). 387-401 [in English].
23. Pukelis, K. (2008). Methodology for Assessment of Quality in Education. Student's book [in English].
24. Radzevičienė, A. (2007). Internationalisation of Higher Education Institutions: Human Resources Management. VGTU. 344 [in English].

25. Stier, J. (2010). International education: trends, ideologies and alternative pedagogical approaches. *Globalisation, Societies and Education*. No. 8 (3). 339-349 [in English].
26. Stier, J. (2010). The Internationalised University as Discourse: Institutional Self Presentations, Rhetoric and Benchmarking in a Global Market. *International Studies in Sociology of Education*. No. 20 (4). 335-353 [in English].
27. Urbanovič, J. (2013). Internationalisation as a Strategy to Improve the Quality of Higher Education in Small States: Stakeholder Perspectives in Lithuania. *Higher Education Policy Basingstoke*. No. 3. 373-396 [in English].
28. Wachter, B. (2014). English-Taught Programmes in European Higher Education. *The State in Play of 2014*. Retrieved from http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English_Taught.pdf [in English].
29. Yerevan Communiqué. (2015). Retrieved from https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Yerevan_Communique.pdf [in English].

Myhovich I. V. The impact of internationalisation on the quality of educational services provision and research conduct in the sphere of higher education

The ultimate relationship between internationalization policy in the sphere of higher education and quality phenomena is first of all based on the fact that internationalization acts as a catalyst for the improvement of higher education quality, i.e. quality improvement is the key aim of every HEI, national government, and internationalisation activity and programme implemented and funded by international policy makers in the sphere of higher education. Thus, an assumption of the current article is that internationalisation inspires changes at learner, teacher, scientific researcher, higher education system and society levels, where change means quality. As such the article discusses the envisaged outcomes of internationalisation policy of higher education in the context of the European Higher Education Area, and the effect of internationalisation policy on quality in higher education. In Ukraine, internationalisation of higher education is partially supported by public finance, in the hope that internationalisation will provide added value to the quality of higher education. However, there are no tools for collecting evidence of whether that investment is properly used. The research question of the study is how the internationalisation policy impacts quality in higher education and its influence on wider society may be measured in a particular national context. The article presents exploratory research findings based on an extensive literature review and views of policymakers, higher education administrators and academics evaluated as a set of indicators and criteria to be used in assessing the impact of internationalisation policy on quality in higher education and its influence on wider society.

Key words: higher education, internationalization policy, quality of higher education, criterium, indicator, mobility programme, Ukraine.

УДК 378.011.3-051:373.3]:615.85

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.03>

Мірошніченко Т. В., Сокура О. І.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ЕСТОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Розкрито теоретико-методологічні основи професійної підготовки майбутніх учителів до естетотерапевтичної діяльності з метою реалізації основних завдань початкової освіти відповідно до Концепції Нової української школи. Актуалізується проблема формування готовності майбутнього фахівця до інноваційної діяльності, використання технологій життєтворчості з метою розвитку у молодших школярів загальнолюдських і морально-етичних цінностей, творчого потенціалу, емоційного інтелекту, навчального інтересу до пізнання, бажання вчитися впродовж життя.

Визначено естетотерапевтичну діяльність учителя початкової школи як специфічний вид діяльності, що ґрунтується на активізації позитивних емоцій учасників педагогічного процесу, формуванні й підтримці естетичного інтересу в учнів до навчально-пізнавальної діяльності, створенні оптимальних умов для розкриття творчого потенціалу молодших школярів за допомогою різноманітних естетотерапевтичних технологій життєтворчості (казкотерапії, музикотерапії, лялькотерапії, арт-терапії, пісочної терапії, фототерапії, природотерапії, терапії спілкуванням, сміхотерапії, психодрами тощо). Мета естетотерапевтичної діяльності педагога полягає у відновленні природної гармонії дитини з навколишнім світом, створенні емоційно сприятливих умов організації навчально-пізнавальної діяльності молодшого школяра, індивідуально-творчого розвитку учня засобами естетотерапевтичного впливу.

Розкрито роль естетотерапевтичної роботи вчителя початкової школи у забезпеченні суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу для творчої самореалізації особистості на засадах гуманістичного особистісно-орієнтованого підходу. Представлено методичні аспекти організації та проведення практичних занять із курсу "Сучасні технології естетотерапії" на прикладі окремих тем; виявлено та обґрунтовано доцільність використання педагогічного потенціалу естетотерапевтичних технологій (казкотерапії, техніки "Літера мого імені", музикотерапії, сміхотерапії ("Веселунчики", "Подаруй посмішку", "Передай усмішку по колу", "Посмішка настрою")) у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: естетотерапія, естетотерапевтична діяльність учителя початкової школи, комфортне освітнє середовище, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, казкотерапія, сміхотерапія, музикотерапія.

Одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної вищої освіти є вдосконалення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах реалізації основних завдань Концепції Нової української школи. У закладах вищої освіти домінантою освітнього процесу стає формування готовності майбутнього

фахівця до інноваційної діяльності, створення психологічно комфортного середовища у початковій школі, використання технологій життєтворчості з метою формування у молодших школярів загальнолюдських і морально-етичних цінностей, розвитку креативності, емоційного інтелекту, прагнення вчитися впродовж життя.

Серед численних сучасних особистісно-орієнтованих технологій розвитку гармонійної особистості в умовах освітнього закладу чільне місце займає *естетотерапія* – галузь психолого-педагогічних знань про методи й засоби забезпечення особливої емоційної атмосфери шляхом активізації почуттєвої сфери особистості учня та розвитку його творчого потенціалу в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Отже, проблема підготовки майбутніх педагогів початкової школи до впровадження естетотерапевтичного компоненту набуває особливої актуальності в умовах численних деструктивних впливів на особистість молодшого школяра, інформатизації освітнього середовища, збільшення проявів соціально деструктивної поведінки учнів (агресія, грубість, неправдивість, низький рівень самоконтролю, неадекватна самооцінка тощо).

Актуальність впровадження естетотерапевтичного компоненту в професійну діяльність педагога пов'язана, насамперед, із посиленням й утвердженням нової ролі вчителя Нової української школи – не тільки як носія інформації та передачі знань, а як “коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини” [3]. Цікавими, на нашу думку, є сформульовані К. Роджерсом умови ефективності суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що зводяться до кількох педагогічних вимог. Вони полягають у тому, щоб бути “щирим, правдивим і гідним довіри; мати щасливу вдачу та зазнавати теплих почуттів, симпатії до вихованця, навіть якщо в окремі моменти він завдає прикрощів, викликає почуття невдоволення” [5, с. 230].

Проблема реалізації естетотерапевтичного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів висвітлена у науковому доробку О. Федій [6]. Науковець уперше обґрунтувала науково-методологічні та організаційно-процесуальні засади естетотерапії як гуманної галузі наукових знань, що виникла в інтегративному просторі педагогіки, естетики та психотерапії, визначила концептуальні основи підготовки педагогів до використання засобів естетотерапевтичного впливу в професійній діяльності.

Різноманітні аспекти впровадження естетотерапії у зміст професійної підготовки вчителя розкрито у працях О. Вознесенської, У. Дутчак, А. Заїчко, О. Кондрицької, Ю. Кулімової, І. Малишевської, Т. Роман, О. Сороки та ін.

Особливий інтерес у контексті досліджуваної проблеми становить наукове дослідження Л. Лебедевої. Учена обґрунтувала зв'язок педагогічної арт-терапії та гуманістичної педагогіки, що базується на реалізації спільної мети – допомога і підтримка учнів у саморозвитку і самоактуалізації.

Мета статті – розкрити змістово-процесуальний аспект професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації естетотерапевтичної діяльності в умовах Нової української школи.

Слід зазначити, що учасниками освітнього процесу є вчитель і учень, які є “рівнозначними суб'єктами за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя” [2, с. 74]. У цьому твердженні простежується ідея створення естетотерапевтичного фундаменту для формування і розвитку гармонійної особистості в умовах навчально-виховного процесу освітнього закладу. Адже, як зазначає І. Зязюн, одне з основних завдань педагога полягає у тому, щоб “навчити ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчити своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом” [2, с. 74]. На основі встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у естетотерапевтичному процесі відбувається розвиток творчого потенціалу вихованців, повне прийняття індивідуально-психологічних особливостей учасників означеного процесу на засадах взаємоповаги, взаємодовіри та партнерства, що є запорукою оптимізації навчально-виховного процесу, його високої результативності.

Естетотерапевтичну діяльність учителя розглядаємо як важливий компонент забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу для досягнення головної мети Нової української школи – різнобічного розвитку особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві [4].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з питань гуманізації та естетизації освітнього процесу, педагогічного досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів нами визначено *естетотерапевтичну діяльність учителя початкової школи* (далі – ЕДУПШ) як специфічний вид діяльності, що передбачає активізацію емоційно-чуттєвої сфери учасників педагогічного процесу, формування й підтримку естетичного інтересу в учнів до навчально-пізнавальної діяльності, розвиток творчого потенціалу молодших школярів за допомогою різноманітних естетотерапевтичних технологій життєтворчості (казкотерапії, музикотерапії, фототерапії, природотерапії, терапії спілкуванням, сміхотерапії, психодрами тощо). Основною метою ЕДУПШ є відновлення природної гармонії дитини з навколишнім світом, створення оптимальних умов організації навчальної діяльності молодшого школяра, гармонійний, індивідуально-творчий розвиток учня засобами естетотерапевтичного впливу.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до естетотерапевтичної діяльності у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка реалізується через викладання навчальної дисципліни “Сучасні технології естетотерапії” для здобувачів освітнього рівня “магістр”. Метою

опанування даного курсу є формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання естетотерапевтичних технологій у професійній діяльності. Основні завдання вивчення курсу “Сучасні технології естетотерапії”: розкрити теоретико-методологічні основи естетотерапії як сучасної інноваційної галузі знань; ознайомити студентів зі структурно-логічними підходами до вивчення актуальних проблем естетизації педагогічного процесу вітчизняних та зарубіжних учених; озброїти студентів системою теоретичних знань організації та проведення естетотерапевтичної роботи з учнями, які потребують психолого-педагогічної допомоги; формувати у майбутніх педагогів практичні навички добору існуючих та розроблення нових естетотерапевтичних технік та впровадження їх в освітній процес школи I ступеня; сформувати у студентів позитивну мотивацію до використання естетотерапевтичних засобів у професійній діяльності.

Розглянемо методiku проведення практичних занять із курсу “Сучасні технології естетотерапії” на прикладі окремих тем.

У темі “Роль учителя-естетотерапевта у формуванні гармонійно розвиненої особистості молодшого школяра” розглянуто значення педагога у профілактиці та подоланні емоційно-естетичного дисбалансу сучасного школяра, визначено зовнішні чинники деструктивного впливу на особистість дитини та шляхи їх попередження, нівелювання в освітньому просторі Нової української школи, окреслено вимоги до професійних і особистісних характеристик учителя-фасилітатора, що зумовлюють ефективність естетотерапевтичної діяльності. Обговорення даних аспектів відбувалося в дискусійній формі, що дає змогу студентам висловити свою точку зору, дібрати аргументи на захист своєї позиції, бути активним учасником освітнього процесу. Також студентам було запропоновано написати творчу роботу на тему: “Учитель-естетотерапевт: який він?”, скласти професіограму вчителя-естетотерапевта початкової школи. Після виконання творчих завдань студенти презентують свої доробки у вигляді інфографіки, структурно-логічних схем тощо.

Опрацювання майбутніми учителями змісту теми “Сучасні технології казкотерапії” спрямовано на збагачення внутрішнього духовного світу особистості (як учня, так і студента), розвиток особистісно-ціннісних орієнтацій, емоційного інтелекту, формування життєтворчих компетентностей тощо. Пропонуємо такі казкотерапевтичні техніки:

- колективне складання та подальший аналіз казки на орієнтовні теми: “Школа майбутнього”, “Чарівний світ планети Щастя”, “Казкова подорож країною Духовність”;
- придумування кінцівки притчі або казки (“Притча про двох вовків”, “Добро і зло”, “Про любов, дружбу і милосердя”, “Про щастя і добро”, “Нескінченний хліб”, “Небездоганний горщик”, “Жебрак і правда”);
- музикомалювання казки (під музичний супровід зробити малюнок та скласти казку);
- проєктивні малюнки “Чарівна країна почуттів”, “У кого (у що) зачаклувала мене Фея”, “Моя родина в образах казкових героїв”;
- переказ казки від імені улюбленого та нелюбимого героїв;
- казкова психодрама тощо.

Особливий інтерес і зацікавленість у студентів викликало виконання казкотерапевтичної техніки “Літера мого імені”, суть якої полягає у тому, що їм пропонується зробити інсталяцію літери (з якої починається ім'я) з підручних матеріалів. Це можуть бути як природні (камінці, каштани, листочки, гілочки), так і штучні (гудзики, монети, прикраси, аксесуари) матеріали. Важливо те, що майбутнім учителям надається свобода вибору форми, змісту, розміру, кольору, засобів створення літери, адже саме за такої умови забезпечується можливість індивідуально-творчого самовираження студента в естетотерапевтичному освітньому середовищі. Після чого відбувається презентація Літери (у казковій або довільній формі) за орієнтовним планом:

- Яка ця Літера?
- Який у неї характер?
- Який у неї настрій?
- Чим полюбляє займатися Літера?
- Чи є у неї друзі?
- Що для неї є головним у професійній діяльності?
- Про що вона мріє?
- Чи щаслива ця Літера?

Презентуючи власні Літери, студенти розповідають про свої бажання, інтереси, захоплення, мікросередовище та відносини в ньому, відбувається вербалізація власних почуттів та емоційних переживань, саморозуміння внутрішнього світу, особистісне зростання. Одним із ключових завдань даної естетотерапевтичної техніки є розвиток у майбутнього педагога здатності до рефлексії – уміння особистості на основі вільного вибору та відповідальності за нього здійснювати самодіагностику з метою самопізнання, саморозвитку та творчого перетворення власної діяльності.

У ході опрацювання теми “Педагогічна музикотерапія у початковій школі” студенти знайомляться з основними напрямками лікувального впливу музики на особистість молодшого школяра, аналізують естетотерапевтичний потенціал музичного мистецтва на уроках та позаурочний час. Особливу увагу приділяли формуванню у студентів практичних умінь і навичок проведення інтегрованих технік музикотерапії у початковій школі, зокрема музично-рухових ігор, музично-ритмічних хвилинок, музикомалювання. Окремим питанням розглядається естетотерапевтичний потенціал педагогічної музикотерапевтичної технології “ПіснеЗнайка”.

Під час опрацювання теми “Основні прийоми сміхотерапії у початковій школі” здобувачі освіти переконуються, що сміх є потужним і, головне, доступним для кожної людини, засобом зниження нервово-психічного навантаження, стабілізації емоційного стану, профілактики дисбалансу чуттєвої сфери особистості молодшого школяра. Цікавою для обговорення зі студентами виявилася думка видатного педагога-гуманіста Ш. Амонашвілі: “Частіше запрошувати на уроки Момуса – бога сміху та жартів, щоб прогнати з уроків Морфея – бога сну” [1, с. 31]. З’ясовано, що виданий учений рекомендує включення в підручники початкових класів життєрадісних оповідань, гуморесок, жартівливих віршів, веселих малюнків, ілюстрацій. Це сприяє розвитку прагнення школярів до пізнання, активізації мисленнєвої діяльності, спілкування, самоствердження на уроці. На практичному занятті студенти опрацьовують сміхотерапевтичні вправи, спрямовані на створення емоційно позитивної атмосфери в освітньому середовищі:

1. “Веселунчики”: посміхатися один одному протягом однієї хвилини під веселу музику.
2. “Подаруй посмішку”: передати “посмішку” один одному, говорячи компліменти: “Я дарую цю квітку ... за те, що він ...”.
3. “Передай усмішку по колу”: учасники, стоячи у колі, беруться за руки, кожен по черзі повертається до свого сусіда зліва й посміхається йому; потім бере посмішку в долоні й обережно передає іншому.
4. “Посмішка настрою”: показати посмішку людини, яка відчуває задоволення, злість, образу, радість, здивування, сум тощо.

Після виконання вправ студенти дійшли висновку, що вони є ефективним засобом зняття нервового напруження, актуалізації позитивних емоцій, що є важливою умовою успішного навчання молодших школярів, забезпечення сприятливої психологічної атмосфери в освітньому середовищі, а також наголосили на доцільності проведення сміхотерапії з метою самотерапії вчителя (профілактики і подолання стресів, емоційного вигорання, знищення нервової напруги, підвищення ресурсних можливостей організму тощо).

Висновки. Отже, опанування майбутніми вчителями початкових класів науково-методологічних засад естетотерапевтичної діяльності сприяє розвитку їхньої професійної майстерності, зокрема: набуттю навичок конструктивної суб’єкт-суб’єктної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу; усвідомленню значущості духовно-емоційної сутності своїх вихованців, розумінню їхнього внутрішнього світу; розвитку вміння організувати навчання молодших школярів емоційно, творчо, цікаво, нестандартно; прагненню до самовдосконалення та творчої самореалізації в професійній діяльності на засадах людиноцентризму.

Використана література:

1. Амонашвілі Ш. О. Педагогічна симфонія. Київ : Плеяди, 2005. 200 с.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
3. Нова українська школа. URL : <http://nus.org.ua> (дата звернення: 12.11.2019).
4. Нова українська школа : poradnyk dlia vchytelia / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.
5. Роджерс К., Фрейнберг Дж. Свобода учитися / пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова, Е. Ю. Патяевой ; науч. ред. А. Б. Орлов. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
6. Федій О. А., Мірошніченко Т. В., Кулімова Ю. Г. Професійна підготовка педагогів початкової школи до використання естетотерапії: теорія та практика. Полтава : АСМІ, 2018. 268 с.

References:

1. Amonashvili, Sh. O. (2005). *Pedahohichna symfoniia [Pedagogical Symphony]*. Kyiv: Pleiada [in Ukrainian].
2. Ziazun I. A. (2000). *Pedahohika dobra: idealy i realii [Good pedagogy: ideals and realities]*. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
3. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian School]. (n.d.). nus.org.ua. Retrieved from <http://nus.org.ua> [in Ukrainian].
4. Bibik, N. M. (Eds.). (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: teacher advisor]*. Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady» [in Ukrainian].
5. Rodzhers, K., & Freynberg, Dzh. (2002). *Svoboda uchitsya [Freedom to learn]*. (A. Orlov, Trans). Moscow: Smyisl [in Russian].
6. Fedii, O. A., Miroshnichenko T. V., Kulimova Yu. H. (2018). *Profesiina pidhotovka pedahohiv pochatkovoi shkoly do vykorystannia estetoterapii: teoriia ta praktyka [Teacher training for the Using Aesthetic-Therapeutic Methods: Theory and Practice]*. Poltava : ASMI [in Ukrainian].

Miroshnichenko T. V., Sakura O. I. Vocational training of perspective primary school teachers for aesthetic-therapeutic activity in the New Ukrainian School

The article presents theoretical and methodological foundations of vocational training of prospective teachers for aesthetic-therapeutic activities in order to realize the basic tasks of primary education of the New Ukrainian School. In the article, the problem of forming the prospective specialist's readiness for innovate activity, the use of life-creation technologies with the purpose of development of universal and moral-ethical values, creative potential, emotional intelligence, educational interest in learning, the desire for lifelong learning in primary school pupils is specified.

The author defines aesthetic-therapeutic activity of primary school teacher as a specific type of activity, based on the activation of positive emotions of participants of pedagogical process, the formation and maintenance aesthetic interest of pupils in learning and cognitive activity, the creation of optimal conditions for the development of creative potential of primary school pupils by means of various aesthetic-therapeutic life-creation technologies (fairy-tale therapy, music therapy, puppet therapy, art therapy, sand therapy, photo therapy, nature therapy, communication therapy, laughter therapy, psychodrama therapy, etc.). The purpose of aesthetic-therapeutic activity of a teacher is to restore the natural harmony of a child with the outside world, to create emotionally favorable conditions for the organization of learning and cognitive activity of primary school pupils, the individual and creative development of pupils by means of aesthetic-therapeutic influence.

The content and purpose of aesthetic-therapeutic activity of a teacher, his/her role in providing of subject-subject interaction of participants of educational process and making psychologically comfortable conditions for creative self-realization of a personality on the basis of humanistic approach are determined. The methods of organizing and conducting practical classes on the course "Modern technologies of aesthetic therapy" by means of an example of specific topics are revealed. The pedagogical potential of aesthetic therapy technologies (fairy-tale therapy, technique "Letter of My Name", music therapy, laughter therapy ("Cheerleaders", "Give a smile", "Give a smile in a circle", "Smile mood")) in the content of vocational training of prospective primary school teachers is shown.

Key words: aesthetic therapy, aesthetic-therapeutic activity of primary school teacher, comfortable educational environment, subject-subject interaction, fairy-tale therapy, laugh therapy, music therapy.

УДК 364.4-053.6-056.83:005.336.3 (045)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.04>

Мозилка О. П.

МОНІТОРИНГ І ОЦІНКА ЯКОСТІ ПОСЛУГ, ЩО НАДАЮТЬСЯ ЦЕНТРАМИ ДЕННОГО ПЕРЕБУВАННЯ У МЕЖАХ ПРОГРАМ ЗМЕНШЕННЯ ШКОДИ ВІД ВЖИВАННЯ ПІДЛІТКАМИ НАРКОТИКІВ

У статті розглянуто проблему оптимізації діяльності центрів денного перебування з реалізації програм зменшення шкоди від вживання підлітками наркотиків шляхом впровадження системи моніторингу й оцінки якості надання послуг представникам цієї цільової групи та партнерських організацій, що працюють у цій проблемі.

У статті система моніторингу і оцінки розглядається як основоположна для вивчення процесів, що відбуваються у галузі надання послуг уразливим верствам населення.

Робота центрів денного перебування для підлітків – споживачів наркотиків розглянута як спроба започаткування в Україні системи соціальної роботи зі зменшення шкоди від вживання психоактивних речовин, орієнтованої виключно на представників цієї цільової групи. Автор фокусує увагу на тому, що такі центри є недержавними осередками соціальної роботи але гармонійно вписалися у державну систему надання соціальних послуг підліткам групи ризику, що в сучасних умовах деінтеграції суспільства є надзвичайно актуальним.

Наголошується, що такі центри діють в рамках вимог та можливостей благодійної програми "Права та здоров'я уразливих груп населення: заповнюючи прогалини" метою якої є організація системи надання якісних, своєчасних та гендерночутливих послуг, при чому, функція моніторингу та контролю є концептуальною у роботі центрів денного перебування. Акцентується увага, що ретельної діагностики потребує й, власно, сама ефективність такої системи роботи з підлітками групи ризику, що є інноваційною та не має аналогів в Україні.

Автором змістово схарактеризовано індикатори – планові показники, за допомогою яких можна виміряти конкретні досягнення щодо впровадження програм зменшення шкоди, визначено відповідні критерії / показники й інструменти моніторингу та оцінки, необхідні для якісного управління та підготовки звітності щодо роботи центрів денного перебування. Оприлюднено результати моніторингу і контролю якості надання послуг у центрі денного перебування "Компас" Харківського благодійного фонду "Благо" підліткам – споживачам наркотиків.

Ключові слова: моніторинг, оцінка, зменшення шкоди, підлітки – споживачі наркотиків, центри денного перебування.

Сьогодні, у світлі прийняття Закону України "Про соціальні послуги", який набув чинності 01.01.2020 р., діяльність усіх осередків соціальної роботи з населенням спрямовується на забезпечення найкращих інтересів отримувачів соціальних послуг, що ґрунтується на оцінці якості соціальних послуг як результату показників якості наданої соціальної послуги. Показники якості соціальних послуг визначаються даним нормативним документом як сукупність індикаторів, що використовуються для оцінювання процесу та результатів діяльності надавача соціальних послуг на відповідність встановленим вимогам та результативності соціальних послуг щодо профілактики складних життєвих обставин, подолання або мінімізації їх негативних наслідків для осіб, які перебувають у таких обставинах [1].

У цьому контексті система моніторингу і оцінки набуває надважливого значення для вивчення процесів, що відбуваються у галузі надання послуг уразливим верствам населення, зокрема – підліткам, групи ризику.

Центри денного перебування, що орієнтовані на роботу з підлітками – споживачами наркотиків – унікальна для України форма роботи, що передбачає надання різних послуг одній категорії громадян. Зважаючи на актуальність проблеми, пов'язаної із зростанням кількості підлітків, які мають досвід вживання наркотиків та зменшенням віку першої спроби наркотичних речовин, необхідно сприяти підвищенню ефективності діяльності таких закладів, що є важливим компонентом системи надання соціальних послуг для вразливих підлітків. Діяльність таких центрів має здійснюватися за впровадженою й перевіреною системою моніторингу й оцінки якості надання послуг підліткам – споживачам наркотиків. При цьому необхідно визначити такі індикатори, за допомогою яких можна виміряти конкретні досягнення у напрямі зменшення шкоди від вживання підлітками психоактивних речовин.

Розробкою системи моніторингу й оцінки надання послуг зі зменшення шкоди в Україні займаються Міжнародний благодійний фонд “Альянс громадського здоров'я”, Міжнародний благодійний фонд “СНІД Фонд Схід – Захід” (*AFEW – Україна*), які працюють у галузі збереження громадського здоров'я, профілактики розповсюдження ВІЛ – інфекції та збереження сексуально-репродуктивного здоров'я молоді [2].

Разом з наявністю в нашій країні певного досвіду об'єктивного оцінювання існуючої ситуації та ефективності професійних дій щодо зменшення шкоди від вживання наркотиків, питання моніторингу та оцінки якості послуг особам підліткового віку у центрах денного перебування, залишаються актуальними та недостатньо розробленими як у науковій літературі, так і на практиці.

Метою публікації є оприлюднення результатів застосування інструментів моніторингу і оцінки якості послуг, що надаються центрами денного перебування у межах програм зменшення шкоди від вживання підлітками наркотиків.

Мета реалізується через низку завдань, серед яких: 1) проаналізувати існуючий стан дитячої наркотизації в Україні, висвітлити існуючий досвід роботи з підлітками-споживачами наркотиків, зокрема у центрах денного перебування, та виявити основні прогалини у такій роботі; 2) визначити індикатори та моніторингові інструменти оцінки ефективності діяльності ЦДП та якості послуг, що надаються центрами денного перебування у межах програм зменшення шкоди від вживання підлітками наркотиків; 3) обґрунтувати, розробити й апробувати нові моніторингові інструменти оцінки якості послуг, що надаються центрами денного перебування у межах програм зменшення шкоди від вживання підлітками наркотиків.

Аналіз ситуації із вживанням підлітками наркотичних речовин вказує на низку прогалин на всіх рівнях профілактичної роботи.

Щодо первинної профілактики (робота у загальній групі з метою попередження вживання наркотиків) слід зазначити, що здійснюється вона здебільшого на рівні освітньо-виховного процесу в навчальних закладах та в системі сімейного виховання.

Основними проблемами, що характеризують стан первинної профілактики є відсутність раціонального, науково обґрунтованого підходу до здійснення профілактики наркоманії серед підлітків, відсутність сучасних програм підготовки педагогічних працівників до роботи з профілактики ризикованої поведінки, системність такої роботи та відсутність інструментів з моніторингу й оцінки ситуації з незаконним вживанням підлітками психоактивних речовин та якості профілактичних заходів.

Вторинна профілактика – це робота, що ведеться з метою зменшення шкоди для життя та здоров'я з особами, які вже мають досвід вживання наркотиків та попередження переходу до вживання «тяжких наркотиків» і вживання наркотиків ін'єкційним шляхом.

До основних прогалин у здійсненні вторинної профілактики наркоманії серед підлітків можна віднести відсутність адаптованих, або спеціально створених програм зменшення шкоди, відсутність стандартів та протоколів надання послуг таким підліткам і, перш за все – соціальних, медичних та психологічних. Не всі ще готові прийняти філософію зменшення шкоди по відношенню до підлітків. Багато хто, як і раніше, стверджує, що у відношенні дітей ми маємо нещадно боротися з наркоманією і, тим самим, рятувати їх від цього лиха.

Всі проблеми, що виникають на рівні вторинної профілактики залишаються характерними й на рівні третинної профілактики.

Очевидно, що сьогодні однією з найбільших проблем є відсутність в Україні реабілітації для неповнолітніх осіб.

Єдиним можливим виходом із такої ситуації є влаштування неповнолітніх у реабілітаційні центри для дорослих споживачів наркотиків. Так за результатами Моніторингу реабілітаційних центрів і опитування людей, що проходять реабілітацію від наркозалежності, що проводився Державною установою «Центр психічного здоров'я і моніторингу наркотиків та алкоголю Міністерства охорони здоров'я України» серед осіб, які прийняли участь у опитуванні було 9,4% осіб у віці від 15 до 18 років, що підтверджує факт перебування неповнолітніх поряд з дорослими в реабілітаційних центрах [3].

Сьогодні з метою попередження негативних наслідків ризикованої поведінки, зокрема вживання психоактивних речовин серед підлітків на базі недержавних організацій створено спеціальні осередки – центри денного перебування. Такі центри денного перебування для дітей та молоді, схильних до ризикованої поведінки є спеціалізованими службами, створеними у структурі благодійних фондів, що діють в рамках вимог та можливостей благодійної програми “Права та здоров'я уразливих груп населення: заповнюючи прогалини” [4]. Зазначимо, що в межах цього проекту працює всього чотири центри денного перебування (далі – ЦДП) для підлітків-споживачів наркотиків у містах Кропивницький, Полтава, Харків та Чернівці.

Метою діяльності центрів є забезпечення доступу підлітків, що перебувають у складних життєвих обставинах та схильні до ризикованої поведінки до комплексної медико-соціальної, психологічної, юридичної, соціально-педагогічної допомоги та сприяння їх адаптації й інтеграції у суспільство. Діяльність центрів денного перебування сприяє мотивуванню клієнтів до зміни моделі поведінки, шляхом розробки сервісного плану виходу із складної життєвої ситуації. На початкових етапах взаємодії з клієнтом працівники центрів беруть на себе функції зовнішнього контролю за просуванням клієнта на шляху адаптації та інтеграції. Функція контролю з боку фахівців центрів денного перебування допомагає підлітку впоратися із власною

організаційною неспроможністю. Цей контроль встановлюється над клієнтом виходячи з принципів поваги, довіри та розподілу відповідальності.

Як бачимо, функція моніторингу та контролю є концептуальною у роботі центрів денного перебування, ретельної діагностики потребує й, власно, сама ефективність такої системи роботи з підлітками групи ризику, що є інноваційною та не має аналогів в Україні.

На прикладі центру денного перебування «Компас» Харківського благодійного фонду «Благо» (далі за текстом – ЦДП «Компас») розглянемо систему моніторингу якості послуг, що надаються підліткам-споживачам наркотиків та партнерам. ЦДП «Компас» розпочав свою роботу на початку 2014 року. Основним партнером є Міжнародний благодійний фонд «СНІД Фонд Схід – Захід» (*AFEW – Україна*), спільно з яким і відбувалася розробка й впровадження системи моніторингу якості послуг. Окрім цього, спільно з *AFEW – Україна* та іншими партнерами, у межах проекту створено моніторинговий інструмент з виявлення порушення прав підлітків групи ризику, стандарти надання послуг підліткам – споживачам наркотиків та низку інформаційних матеріалів [5].

Система роботи ЦДП орієнтована на реалізацію складної схеми цілей та результатів, що передбачає досягнення короткострокових, середньострокових, та довгострокових результатів за кожною із трьох стратегічних цілей.

Стратегічними цілями діяльності центрів денного перебування є: створення сильного громадянського суспільства, здатного до самоорганізації ключових груп населення у визначенні відповіді на соціальні ризики; послідовне дотримання прав представників ключових груп населення розширення можливостей громад та окремих осіб в тому, щоб наполягати на дотриманні своїх прав; поліпшення становища в області сексуально-репродуктивного здоров'я підлітків і зниження темпів поширення ВІЛ, розширення доступу до комплексних профілактично-реабілітаційних програм, надання послуг зі зменшення шкоди від вживання наркотиків. Слід зазначити, що дані цілі та результати розроблені для всіх партнерів, що реалізують проект «Права та здоров'я уразливих груп населення: заповнюючи прогалини» й впроваджується в різних країнах, у тому числі в регіоні Східної Європи та Центральної Азії [6].

Моніторингові інструменти щодо оцінки діяльності ЦДП були зорієнтовані на діагностику її результативності відповідно до трирівневого плану діяльності, що передбачає досягнення короткострокових результатів, середньострокових результатів та довгострокових результатів. Рівень досягнення цих результатів і визначає ефективність діяльності центрів денного перебування. Разом з цим, слід наголосити, що при розробці конкретних моніторингових інструментів суттєве значення мав не термін отримання результатів а конкретні напрями діяльності, що забезпечували їх досягнення.

Так у відповідності до стратегічних цілей у роботі центрів денного перебування реалізуються три основні напрями діяльності: створення умов для розвитку спільнот через навчання, як лідерів із числа клієнтів ЦДП, так і для представників партнерських організацій – надавачів послуг підліткам групи ризику (ПГР); покращення якості послуг і дотримання прав людини; надання недискримінаційних, заснованих на дотриманні прав та врахуванні гендерних особливостей послуг через розробку та впровадження комунікаційної та адвокаційної стратегії центрів денного перебування.

Відповідно до цього, основними інструментами для здійснення моніторингу були обрані:

1. З метою оцінки рівня знань та ефективності обраних форм, методів й засобів навчання, як для лідерів проекту, так і для представників партнерських організацій – надавачів послуг підліткам групи ризику, застосовуються:

- до тренінгове та після тренінгове анкетування учасників;
- інтерв'ю з окремими учасниками;
- анкети зворотного зв'язку після занять (якщо заняття направлене на формування навичок).

При оцінці рівня знань та ефективності обраних форм, методів й засобів навчання, як для лідерів проекту, так і для представників партнерських організацій – надавачів послуг підліткам групи ризику орієнтуємося на досягнення таких результатів:

– створення команди рівних консультантів із числа лідерів і клієнтів проекту та залучення їх до реалізації завдань проекту;

– формування у фахівців з організацій, надавачів послуг ПГР, толерантного ставлення до такої категорії підлітків, покращення якості послуг, що надаються для ПГР.

2. Для оцінки якості послуг, що надаються у центрах денного перебування підліткам, які мають досвід вживання наркотиків, було розроблено інструментарій, що можна застосовувати при вивченні ефективності як індивідуальних, так і групових послуг соціального працівника, психолога, медичного консультанта (первинний огляд, до лікарняна допомога, до – та після – тестове консультування, тестування швидкими тестами, пере направлення до медичних закладів), побутових послуг, консультацій з питань порушених прав та механізмів їх захисту, організації дозвілля, отримання інформаційних матеріалів, гігієнічних наборів та засобів контрацепції. З метою покращення якості зазначених послуг, що надаються клієнтам центрів денного перебування застосовуються такі інструменти:

- фокус-групи за участі лідерів та клієнтів проекту;
- анкетування ПГР із числа клієнтів проекту;
- інтерв'ю з клієнтами проекту;

– опис історій успіху (може включати в себе як історії пов'язані із покращенням життя клієнтів проекту, захистом їх прав, так із досягненнями в адвокаційному напрямку та інших напрямках роботи ЦДП).

При оцінці якості послуг орієнтуємося на досягнення таких результатів:

- забезпечення доступу до послуг, необхідних для вирішення життєво-важливих проблем, що могли призвести до вживання наркотиків та наслідків такої поведінки;
- підвищення рівня обізнаності ПГР щодо наслідків ризикованої поведінки;
- виявлення серед ПГР захворювань на ВІЛ-інфекцію, вірусні гепатити В і С та сифіліс та їх своєчасне діагностування й лікування;
- збереження здоров'я підлітків, клієнтів проекту;
- виявлення порушення прав підлітків, які мають досвід вживання наркотиків та сприяння відновленню порушених прав клієнтів проекту.

3. Для досягнення адвокаційних цілей здійснюється:

- аналіз нових регіональних документів, що відображають потреби ключових груп (регіональні програми, рішення координаційних рад, тощо);
- аналіз укладених партнерських угод про співпрацю у межах реалізації проекту з ключовими надавачами послуг ПГР;
- аналіз публікацій у ЗМІ та соціальних мережах про заходи, що реалізуються у межах проекту.

При оцінці ефективності роботи центрів денного перебування за цим напрямом роботи орієнтуємося на такі результати:

- покращення якості підготовки фахівців, які працюють з підлітками, у галузі профілактики ризикованої поведінки та забезпечення її системності й своєчасності;
- розширення можливостей для організації нових актуальних послуг для підлітків – споживачів наркотиків;
- створення при координаційній раді з питань наркополітики робочої групи з проблем підліткової наркоманії до участі в якій будуть залучені фахівці проекту та лідери з числа ЦДП.

Оцінка діяльності центрів денного перебування для підлітків – споживачів психоактивних речовин повинна здійснюватися на основі аналізу співвідношення всіх запланованих показників (індикаторів) до фактичних результатів, досягнутих за певний період, включаючи використані ресурси. Але, не всі показники можна перевірити у такому співвідношенні, оскільки досягнення деяких показників може бути відтерміновано на деякий час. Що стосується досягнення адвокаційних цілей, то витрати, на перший погляд, можуть здаватися невинувато великими для досягнення однієї цілі. Так, наприклад, вільний доступ підлітків, які вживають ПАР, до специфічних послуг, як основна мета адвокаційної та комунікаційної стратегії ЦДП «Компас» визначена у 2016 році, почала демонструвати позитивні показники у Харкові лише у 2019 році коли були досягнуті проміжні цілі, а саме: створено координаційну раду з наркополітики при Харківській міській раді та прийнята програма «Чисте місто», що вмістила в себе вирішення низки завдань, визначених у стратегії розвитку центра денного перебування «Компас» Харківського благодійного фонду «Благо» .

Складно також перевірити у короткостроковій перспективі ефективність заходів для фахівців, які працюють з підлітками групи ризику. Якщо за допомогою вхідного та вихідного опитування, інтерв'ю можна перевірити як змінюються їх знання та відношення до проблеми, пов'язаної із вживанням підлітками психоактивних речовин то перевірити як це впливає на виконання ними їх функціональних обов'язків за місцем роботи чи на взаємодію у межах партнерської мережі значно складніше. Деяко ефективніше цей критерій спрацьовує у випадку перенаправлення осіб, які стоять на обліці з ювенальної превенції, служби пробації або перенаправлення від шкільних офіцерів поліції учнів, які практикують ризиковану поведінку.

Труднощі також викликає перевірка якості соціальних послуг, що надаються у ЦДП підліткам – споживачам наркотиків, адже будь-яка соціальна послуга повинна впливати на покращення якості життя клієнта, що вимірюється за такими показниками як рівень доходу, самооцінка, рівень соціальної пов'язаності зі своєю верствою [7]. Здебільшого такі підлітки знаходяться у складних життєвих обставинах та мають високу залежність від різних факторів соціального впливу. Так, наприклад, одна з клієток центру, яка потрапила до програми соціально-психологічної реабілітації ЦДП «Компас» у стані залежності від, так званих «солей» – синтетичний наркотик (кристалічна речовина, яка швидко засвоюється слизовими оболонками людини), на той час їй було 16 років, мала запит – позбавитися залежності та припинити вживати наркотики. Після шестимісячної роботи із залученням різних фахівців, у тому числі медичних працівників з відповідною спеціалізацією, було досягнуто відмови від вживання ПАР, дівчина почала вести активне соціальне життя, стала активістом ЦДП, брала участь у розробці та впровадженні невеликих соціальних проектів, вступила до професійно-технічного навчального закладу. Але відношення в сім'ї були складними. Батьки розлучені, мама не завжди може знайти правильний підхід до доньки й, після чергової суперечки з мамою, на фоні розриву відносин з коханим хлопцем, дівчина знову зробила спробу вжити наркотичні речовини. Щоправда вона потім повідомила про це фахівцям ЦДП та визнала, що вчинила неправильно. З нею було продовжено роботу з соціально-психологічної корекції поведінки та залучено лікаря-нарколога. Те, що дівчина сама усвідомила помилку та звернулася за допомогою, вказує на позитивні зміни, що відбулися в її житті після проходження програми у ЦДП.

Все ж, не дивлячись на те, що деякі результати діяльності центрів денного перебування можна буде аналізувати лише через тривалий проміжок часу, вже сьогодні можна спостерігати досягнення певних успіхів, порівнюючи кількісні та якісні показники та спостерігаючи за позитивною тенденцією, як у поведінці підлітків – клієнтів ЦДП так і у відношенні до проблеми серед представників партнерських організацій – надавачів послуг підліткам групи ризику.

Для порівняння візьмемо основні індикатори за яким реалізується проект «Права та здоров'я уразливих груп населення: заповнюючи прогалини» у центрі денного перебування «Компас» Харківського благодійного фонду «Благо». Так, основна робота з підлітками – споживачами наркотиків здійснюється за розробленими у межах даного проекту, стандартів, що передбачають два пакети послуг: базовий та розширений. Базовий пакет послуг передбачає разову консультацію фахівця з соціальної роботи з питань збереження здоров'я та послуг, що надаються у ЦДП. Як правило, надається тим підліткам, які не вбачають проблеми та не бажають отримувати послуги. Це не виключає їх подальшого до програм, що передбачають надання розширеного пакету послуг, у межах якого надається консультація різних фахівців та клієнт отримує навички вирішення життєво-важливих проблем. Отже, індикаторами є залучення підлітків, які мають досвід вживання наркотиків до отримання базового пакету послуг та кількість таких підлітків, у яких вдалося сформувати мотивацію на проходження програми соціального супроводу (розширений пакет послуг). Ще одним кількісним індикатором є кількість підлітків, які мали ризиковану поведінку, пов'язану із вживанням ПАР, що погодилися пройти тестування швидкими тест-системами на наявність у крові антитіл до таких захворювань як ВІЛ, вірусні гепатити В та С й сифіліс. З одного боку підліток має можливість дізнатися свій статус щодо цих хвороб, з іншого, у процесі до-тестового та після-тестового консультування й у період 15 хвилин очікування результату тестування, здійснюється ефективна профілактика ризикованої поведінки підлітка, що ґрунтується на емоційному очікуванні результату та власному аналізі ризиків у поведінці та їх наслідків. Ми можемо прогнозувати, що підлітки, які отримали якісну інформацію про ризики від вживання наркотичних речовин, шляхи передачі небезпечних захворювань тощо, намагатимуться зменшити такі ризики (незахищений секс, вживання невідомих психоактивних речовин, вживання таких речовин наодинці, не боятимуться пройти тестування та дізнатися свій ВІЛ статус тощо).

Висновки

У цілому, аналіз науково-практичного досвіду щодо діяльності центрів денного перебування забезпечив репрезентативність даних щодо застосування інструментів моніторингу й оцінки якості послуг, що надаються такими центрами у межах програм зменшення шкоди від вживання підлітками наркотиків, а також дозволив зробити такі висновки:

1) Підліткова наркотизація в Україні має негативну тенденцію до зниження віку першої спроби вживання наркотиків, що, за різними даними, становить 11-13 років; кожен третій підліток хоча б один раз вживав психоактивні речовини; рівень обізнаності підлітків щодо ризиків, пов'язаних з вживанням психоактивних речовин дуже низький. Це зумовлює необхідність підвищення якості соціальних послуг, орієнтованих безпосередньо на цю цільову групу в осередках їх постійного перебування.

Сьогодні вже накопичено досвід роботи з підлітками-споживачами наркотиків, зокрема у центрах денного перебування, разом з цим існують й суттєві прогалини у такій роботі: сервіси для профілактики наркоманії й подолання наслідків незаконного вживання психоактивних речовин не орієнтовані на осіб підліткового віку; відсутні державні стандарти надання послуг підліткам – споживачам наркотиків, а також програми профілактики й реабілітації неповнолітніх, які вже мають залежність від психоактивних речовин. Однією з важливих проблем є відсутність стандартизованих оціночно-моніторингових інструментів вивчення ефективності та якості послуг, що надають підліткам – споживачам наркотиків недержавні організації, що працюють у галузі зменшення шкоди.

2) Індикатори та моніторингові інструменти щодо оцінки діяльності ЦДП зорієнтовані на діагностику її результативності відповідно до трирівневого плану діяльності, що передбачає досягнення коротко строків результатів, середньо строків результатів та довгострокових результатів. Рівень досягнення цих результатів і визначає ефективність діяльності центрів денного перебування.

При розробці конкретних моніторингових інструментів суттєве значення мав не термін отримання результатів а конкретні напрями діяльності, що забезпечували їх досягнення. У відповідності до стратегічних цілей у роботі центрів денного перебування реалізуються три основні напрями діяльності: створення умов для розвитку спільнот через навчання, як лідерів із числа клієнтів ЦДП, так і для представників партнерських організацій – надавачів послуг підліткам групи ризику; покращення якості послуг і дотримання прав людини; надання недискримінаційних, заснованих на дотриманні прав та врахуванні гендерних особливостей послуг через розробку та впровадження комунікаційної та адвокаційної стратегії центрів денного перебування.

3) За допомогою моніторингового інструменту з виявлення порушення прав підлітків групи ризику було протягом 2019 року опитано 212 підлітків, які звернулися до ЦДП, серед яких було виявлено 13 ситуацій з ознаками порушення прав підлітків. За кожною з таких ситуацій здійснювалася відповідна робота. За необхідності, залучаються правозахисні організації, посадові особи, або адвокати, які безоплатно надають допомогу таким підліткам. Здебільшого це ситуації, пов'язані з відсутністю житла у дітей – сиріт, або осіб

з їх числа, відсутність документів, прояви стигматизації через відповідний спосіб життя або не можливість отримати медичні чи інші послуги, або з виплатою соціальної допомоги. За період діяльності ЦДП «Компас» з 2014 року 5 клієнтів із числа дітей-сиріт за сприяння фахівців ЦДП отримали житло, на яке мали право претендувати за законом. Понад 10 осіб отримали документи або дублікати втрачених документів (документи про освіту, паспорт громадянина, свідоцтво про народження, ідентифікаційний код платника податку – фізичної особи).

Використана література:

1. Про соціальні послуги. № 2671-VIII. (2019). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>
2. Міжнародний благодійний фонд «Альянс громадського здоров'я». (2020) *Моніторинг та оцінка програм і проектів*. URL: <http://aph.org.ua/uk/?s=моніторинг+і+оцінка>.
3. Осипян, А. (2019) *Моніторинг реабілітаційних центрів і опитування людей, що проходять реабілітацію від наркозалежності*. Київ. URL: http://aph.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/rehabilitation_for_print.pdf
4. Благодійна організація «Харківський благодійний фонд «Благо»». (2019). *Положення «Про центр денного перебування «Компас» Харківського благодійного фонду «Благо»*. Харків. URL: http://bfblago.inf.ua/uk/naprimok_dity_vulyts.html.
5. МБФ «СНІД Фонд Схід – Захід» (AFEW – Україна). (2019). *Права та здоров'я уразливих груп населення: заповнюючи прогалини*. URL: <http://afew.org.ua/project/prava-ta-zdorovya-urazlivih-grup-naselelnya-zapovnyuyuchi-progalini/>.
6. Bridging the Gaps. (2020). URL: <https://hivgaps.org/what-we-do/>.
7. Гребя, Р.В. (2016). Підходи до інтерпретації поняття «Соціальна послуга» в теорії державного управління. *Державне управління та місцеве самоврядування*. № 3(30). 6-12.

References:

1. Zakon Ukrainy Pro sotsialni posluhy : vid 17 sichnia 2019 r. № 2671-VIII. [Law of Ukraine pro sotsialnu posluhu from 17 sichnia 2019 r., № 2671-VIII]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> [in Ukrainian].
2. Mizhnarodnyi blahodiinyi fond «Alians hromadskoho zdorovia». (2020) *Monitorynh ta otsinka prohram i proektiv [Monitoring and evaluation of programs and projects]*. Kyiv: Mizhnarodnyi blahodiinyi fond «Alians hromadskoho zdorovia» [in Ukrainian].
3. Osypian, A. (2019). *Monitorynh rehabilitatsiinykh tsestriv i opytuvannia liudei, shcho prokhodiat rehabilitatsiiu vid narkozalezhnosti*. [Monitoring of rehabilitation centers and interviewing people undergoing drug addiction rehabilitation]. Kyiv. aph.org.ua Retrieved from http://aph.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/rehabilitation_for_print.pdf [in Ukrainian]
4. Blahodiina orhanizatsiia «Kharkivskiyi blahodiinyi fond «Blaho»». (2019). *Polozhennia «Pro tsestr dennoho perebuvannia «Kompas» Kharkivskoho blahodiinoho fondu «Blaho»*. Kharkiv [Regulations "On the day care center" Compass "of the Kharkiv Charitable Foundation "Blago"]. bfblago.inf.ua. Retrieved from http://bfblago.inf.ua/uk/naprimok_dity_vulyts.html [in Ukrainian].
5. MBF «SNID Fond Skhid – Zakhid» (AFEW – Ukraina). (2020) *Prava ta zdorovia urazlyvykh hrup naselelnia: zapovniuyuchi prohalyny*. [Rights and health of vulnerable populations: filling in the gaps]. afew.org.ua. Retrieved from <http://afew.org.ua/project/prava-ta-zdorovya-urazlivih-grup-naselelnya-zapovnyuyuchi-progalini/> [in Ukrainian].
6. *Bridging the Gaps*. Retrieved from <https://hivgaps.org/what-we-do/>.
7. Hreba, R.V. (2016). Pidkhody do interpretatsii poniattia «Sotsialna posluha» v teorii derzhavnoho upravlinnia [Approaches to the interpretation of the concept of "Social service" in the theory of public administration]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriadvannia*, 3(30), 6-12 [in Ukrainian].

Mohylka O. P. Monitoring and assessment of the quality of services provided by centers for day stay within of harm reduction programs for teenagers use drug

The article deals with the problem of optimizing the activities of day centers for the implementation of programs for reduction of harm from drug use by teenagers by introducing a system of monitoring and evaluation of the quality of service delivery to representatives of this target group and partner organizations working on this problem.

In the article, the monitoring and evaluation system is considered as fundamental to the study of the processes taking place in the field of providing services to vulnerable sections of the population.

The work of day centers for adolescent drug users is seen as an attempt to launch a social work system in Ukraine to reduce substance abuse targeted exclusively at representatives of this target group. The author focuses attention on the fact that such centers are non-governmental centers of social work but harmoniously fit into the state system of providing social services to at-risk adolescents, which is extremely relevant in the current conditions of social integration.

The article emphasizes that such centers operate within the requirements and capabilities of the charitable program "Rights and Health of Vulnerable Populations: Filling the Gaps" with the aim of organizing a system of quality, timely and gender-sensitive services, with the monitoring and control function being conceptual at day centers. Attention is drawn to the need for careful diagnostics and, in fact, the very effectiveness of such a system of working with at-risk adolescents, which is innovative and has no analogues in Ukraine.

The author substantively describes indicators – benchmarks, which can measure specific achievements in the implementation of harm reduction programs, identify appropriate criteria / indicators and monitoring and evaluation tools needed for quality management and reporting of day care centers. The results of monitoring and quality control of the provision of services at Compass Center of the Kharkiv Charitable Foundation "Blago" for teenagers – drug users have been released.

Key words: monitoring, evaluation, harm reduction, adolescents – drug users, day centers.

УДК 37

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.05>

Мужановська М. М.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

На основі аналізу науково-методичної літератури та мережних джерел досліджено зміст понять “мобільне навчання”, “мобільні технології”, “технології мобільного навчання”. Так під поняттям “мобільне навчання” (m-learning) у ЗЗСО розуміємо форму електронного навчання з використанням особистих мобільних пристроїв школярів, навчання в різних контекстах: через соціальну та змістову взаємодію, із використанням навчальних технологій мобільних пристроїв у зручний для учнів час. Узагальнено досвід упровадження мобільних технологій (m-learning) у навчальний процес школи. Виокремлено педагогічні умови, дидактичні функції та принципи мобільного навчання у ЗЗСО. Основними аспектами впровадження мобільного навчання у ЗЗСО є використання мобільної технології: це навчання, коли за допомогою технологічного інструменту опосередковуються школяр та знання як продовження електронного навчання та є одним із можливих напрямів змішаного навчання, це навчання, орієнтоване на учня. Визначено особливості впровадження мобільного навчання в закладах загальної середньої освіти, зазначено переваги використання мобільного навчання в освітньому просторі ЗЗСО. Із упровадженням мобільного навчання освітній процес адаптується до умов цього середовища, стаючи компактним, вузькоспрямованим і інтерактивним. У мобільному навчанні важливим є те, що інформація подається невеликими порціями, максимально чітко відповідає ситуації і при цьому процес взаємодії з продуктом має приносити задоволення. Відповідно, змінюються звички користувачів: учні все більше хочуть, щоб процес навчання був простим, ефективним і веселим. Для зв'язку між учасниками освітнього процесу використовують мобільні пристрої, забезпечуючи новий рівень комунікації та управління навчанням. Для вчителів перевагою використання мобільного навчання є можливість робити запит у учнів у відповідь на завдання, а для батьків – здійснювати контроль над успіхами дітей через отримання актуальної інформації зі школи.

Ключові слова: мобільне навчання, електронне навчання, принципи навчання, інформаційно-комунікаційні технології.

У всьому світі люди все більше використовують мобільні технології, які забезпечують ефективне функціонування практично всіх аспектів їхнього життя, включаючи знайомство та спілкування через створення своєї онлайн-особистості, банкінг, ведення документообігу та ін. Розвиток мобільних технологій та впровадження їх у повсякденне життя відбуваються надзвичайно швидкими темпами серед людей різних віку, національностей, соціального й економічного рівнів.

Одночасно зі зростанням кількості та якості мобільних технологій вдосконалюється і система загальної середньої освіти. Навчання сучасного школяра більше не обмежується місцем за партою, кількістю та якістю комп'ютерної техніки, підручниками. Замість цього все освітнє середовище розташоване в мобільному пристрої з миттєвим доступом і необмеженими можливостями в навчанні.

Впровадження мобільних технологій в навчальний процес закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) актуалізує дослідження питання особливостей використання таких технологій для забезпечення ефективного освітнього процесу школярів.

Упровадження технологій мобільного навчання у науковій літературі розглядалося у кількох напрямках: аналіз особливостей та можливостей електронного (E-learning), мобільного (M-learning) навчання (В. Ю. Биков, І. П. Воротникова, Р. М. Горбатюк, Р. С. Гуревич, О. О. Наливайко, Н. А. Черноус та ін.); опис застосування окремих технологій, спеціально розроблених для вивчення певних тем з окремих навчальних дисциплін (М. І. Жалдак, О. О. Карпова, В. М. Косик, В. М. Самойленко, С. О. Семеріков, Г. В. Скрипка, О. В. Слободяник, Н. Д. Ткаченко та ін.); аналіз готовності учасників освітнього процесу використовувати мобільний телефон у навчанні (Ф. Я. Майнаєв, С. І. Терещук, Д. Сулісоро, L. Yunita та ін.).

Мега статті. Проте залишається актуальним і потребує подальших досліджень питання використання мобільних технологій у навчальному процесі школярів. Зокрема, потребують детального вивчення питання щодо основних етапів упровадження мобільних технологій навчання, висвітлення питань добору та використання сучасних мобільних засобів навчання.

Аналіз теоретичних та практичних досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників показав, що впровадження технологій мобільного навчання (m-learning) в освітній процес ЗЗСО розглядають як новий етап розвитку електронного навчання (e-learning) (С.О. Семеріков), що використовує як засіб навчання мобільні пристрої і безпроводний доступ до навчальних ресурсів.

С. І. Терещук під мобільним навчанням розуміє використання мобільної технології в навчальному процесі, а мобільні технології – як широкий спектр цифрових і повністю портативних мобільних пристроїв (смартфонів, планшетних комп'ютерів, електронних книг тощо), що дають змогу здійснювати операції з отримання, обробки та поширення інформації [2].

Також дослідники поняття “мобільне навчання” пов'язують його з використанням у процесі навчання та у викладанні мобільних і портативних ІТ-пристроїв, таких як кишенькові комп'ютери, мобільні телефони, ноутбуки, нетбуки, планшетні ПК та ін. [3, с. 289].

У рекомендаціях ЮНЕСКО вказано, що застосування мобільних технологій в освітньому процесі дає змогу істотно розширити і поліпшити можливості для навчання у різних умовах [4, с. 7].

Упровадження мобільних технологій в освітній процес ЗЗСО можливе спільно з іншими інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) або незалежно. У такому разі мобільне навчання виступає окремим напрямом у галузі застосування ІКТ в освіті.

Основними аспектами впровадження мобільного навчання в ЗЗСО є:

- використання мобільної технології;
- це навчання, коли за допомогою технологічного інструменту опосередковуються школяр та знання;
- як продовження електронного навчання та один із можливих напрямів змішаного навчання (рис. 1);
- навчання, орієнтоване на учня.

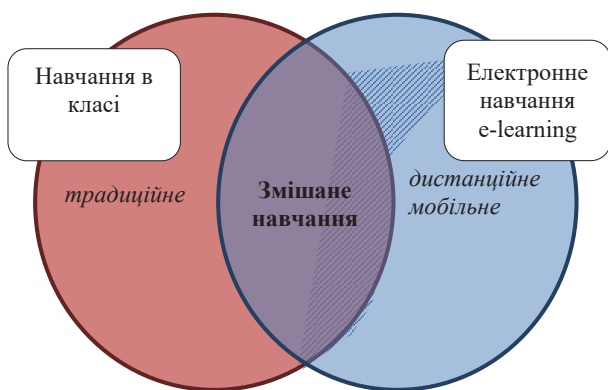


Рис. 1. Місце мобільного навчання в системі освіти

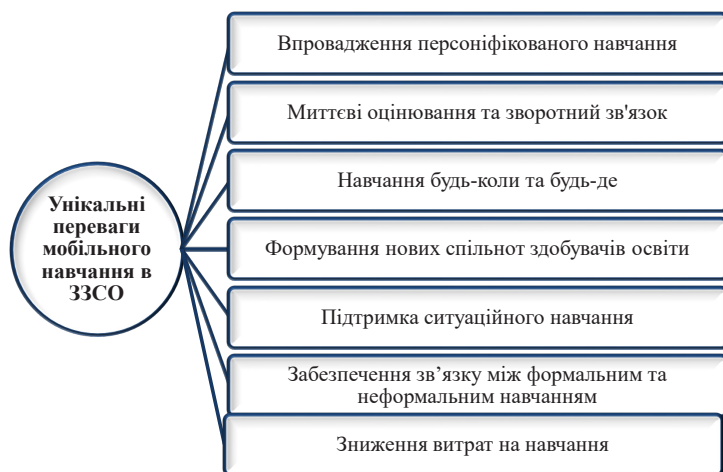


Рис. 2. Унікальні переваги впровадження мобільного навчання в ЗЗСО

з навчанням надає учням додаткової мотивації до освіти. Отримавши більш захоплюючий і цікавий процес навчання, учні починають користуватися ним, поліпшуючи власні результати.

Іншою перевагою мобільного навчання є те, що навчання може відбуватися в будь-який момент, у будь-якому місці, тобто школярі можуть отримати доступ до освіти на ходу, маленькими порціями.

Мобільне навчання здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних і телекомунікаційних технологій та дає змогу створити відкрите інформаційне середовище у ЗЗСО, що сприяє впровадженню неперервної освіти для кожного здобувача освіти.

Порівняно з традиційними педагогічними підходами в освіті мобільне навчання дає змогу розширити можливості роботи в класі за рахунок:

- раціонального використання часу, тестування, опитування, посібники для роботи та навчання за часом;
- місця розташування, доступності, контекстного навчання;
- зберігання файлів у хмарі;
- навчання у соціальних мережах, іграх, симуляторах.

Мобільне навчання (m-learning) є формою електронного навчання з використанням особистих мобільних пристроїв, навчання в різних контекстах: через соціальну та змістову взаємодію, з використанням навчальних технологій мобільних пристроїв у зручний час [5].

Проаналізувавши зазначені визначення, під поняттям мобільного навчання будемо розуміти навчання учнів із застосуванням мобільних пристроїв для доступу до освітніх ресурсів. Таким чином, упровадження мобільного навчання в ЗЗСО включає заходи, необхідні для досягнення цілей навчання кожного окремого учня, ефективне управління шкільними системами, вдосконалення взаємодії між здобувачами освіти, вчителями та сім'ями учнів.

Відповідно до визначення мобільного навчання, охарактеризуємо його принципи, функції, переваги та особливості впровадження мобільного навчання у ЗЗСО.

Унікальними перевагами впровадження мобільного навчання було те, що у ЗЗСО вчителям і учням було запропоновано різні форми навчання та впровадження персоналізованого навчання. На відміну від традиційного навчання, коли у класах обмежена кількість місць (або класи переповнені учнями) і працюють у межах жорсткого програмного навчання, мобільне навчання дає змогу вчителю в реальному часі аналізувати роботу кожного учня та всього класу загалом для оптимізації навчального плану. Також учень у реальному часі має можливість відслідковувати власні успіхи та планувати подальше навчання.

Мобільне навчання для школярів розробляється в ігровій формі, що у поєднанні

Аналіз наукової літератури та вивчення досвіду практичного впровадження мобільного навчання у ЗЗСО дали змогу сформулювати рекомендації щодо побудови інформаційного середовища сучасного ЗЗСО, орієнтованого на застосування мобільного навчання.

До технічних критеріїв мобільного навчання належать: простота використання, типи мобільної взаємодії, інструментарій навчання.

Проте залишаються проблеми впровадження мобільного навчання у ЗЗСО:

- доступність мобільних технологій;
- оцінювання результатів навчання;
- забезпечення та підтримування навчання у багатьох контекстах;
- захист контенту та особистих даних;
- стрімкі зміни моделей/технологій/функціональності пристроїв;
- розроблення відповідної теорії мобільного навчання для здобувачів різного віку;
- проєктування технологій для підтримки навчання.

Із впровадженням мобільного навчання освітній процес адаптується до умов цього середовища, стаючи компактним, вузькоспрямованим і інтерактивним. У мобільному навчанні важливим є те, що інформація подається невеликими порціями, максимально чітко відповідає ситуації і при цьому процес взаємодії з продуктом має приносити задоволення. Відповідно, змінюються звички користувачів: учні все більше хочуть, щоб процес навчання був простим, ефективним і веселим. Для зв'язку між учасниками освітнього процесу використовують мобільні пристрої, забезпечуючи новий рівень комунікації та управління навчанням. Для вчителів перевагою використання мобільного навчання є можливість робити запит в учнів у відповідь на завдання, а для батьків – здійснювати контроль над успіхами дітей через отримання актуальної інформації з школи.

Висновки. Дослідивши можливості використання мобільного навчання у ЗЗСО, можна зробити висновок, що мобільне навчання стає невід'ємною частиною сучасної освіти. Воно є раціональним та якісним доповненням традиційного та електронного навчання, даючи змогу розширити межі навчального процесу, полегшити доступ до систематизованих навчальних матеріалів, забезпечити їхню якість.

Перспективою подальших досліджень вважаємо напрями використання мобільного навчання, що потребують детального вивчення та вдосконалення: забезпечення та підтримування навчання у багатьох контекстах; розроблення відповідної теорії мобільного навчання для школярів; проєктування нових технологій для підтримки навчання учнів різного віку.

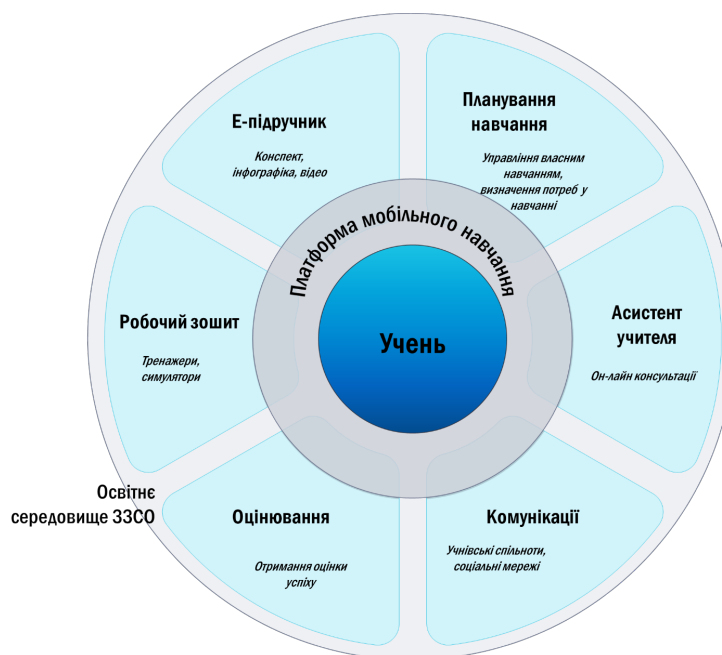


Рис. 3. Модель використання мобільного навчання у ЗЗСО

Використана література:

1. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : монографія / наук. ред. акад. АПН України, д.пед.н., проф. М. І. Жалдак. Кривий Ріг : Мінерал ; Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 340 с.
2. Терещук С. І. Технологія мобільного навчання: проблеми та шляхи вирішення. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія "Педагогічні науки"*. 2016. Вип. 138. С. 178–180. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_138_40.
3. Мардаренко О. В. Інтерактивні комунікативні технології освіти: мобільне навчання як нова технологія в підвищенні мовної компетенції студентів немовних ВНЗ. *Інформатика та математичні методи в моделюванні*. 2013. Т. 3. № 3. С. 288–293. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Itmm_2013_3_3_13.
4. UNESCO policy guidelines for mobile learning / edited by Rebecca Kraut. Paris : UNESCO, 2013. 41 p. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641E.pdf>.
5. Trentin G. & Repetto M. (2013). Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning. Woodhead : Chandos Publishing Limited, Cambridge. ISBN 978-1-84334-699-9.

References:

1. Semerikov S.O. (2009) *Fundamentalizacia navchannia informacnykh duczuplin y vushiy shkoli* [Fundamentalisation of teaching of information disciplines in higher education]. Krivoy Rog: Mineral [in Ukrainian].
2. Tereshchuk S.I. (2016) *Technologia mobilnogo navchannia: problemu ta vurishennia* [Mobile learning technology: problems and solutions]. Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. Znannia [in Ukrainian].

3. Mardarenko O.V. (2013) *Interaktivni komunikativni tehnologii osvitu: mobilne navchannia aik nova technologia v pidvushenni movnoi kompetencii studentiv nemovnych VNZ* [Interactive communicative technologies of education: mobile learning as a new technology in enhancing the language competence of students of non-language universities]. Informatics and mathematical methods in modeling. [in Ukrainian].
4. West M., Vosloo S. (2013) *UNESCO policy guidelines for mobile learning*. Paris: UNESCO.
5. Trentin G., Repetto M. (Eds.) (2013). *Using network and mobile technologies to overcome formal and non-formal learning*. Woodhead: Chandos Publishing Limited, Cambridge.

Muzhanovska M. M. Some aspects of introducing mobile learning in school

In the article on the basis of the analysis of scientific and methodological literature and network sources the content of the concepts of "mobile learning", "mobile technologies", "mobile learning technologies" is investigated. So by the concept of mobile learning (m-learning) in the WFD we mean a form of e-learning using the personal mobile devices of students, learning in different contexts – through social and meaningful interaction, using the learning technologies of mobile devices at a convenient time for students. The experience of introducing mobile technologies (m-learning) into the school's educational process is generalized. The article highlights the pedagogical conditions, didactic functions and principles of mobile learning in the HLS. The main aspects of the introduction of mobile learning in the HLS are the use of mobile technology, that is, when a technology tool mediates schoolchildren and knowledge as an extension of e-learning and is one of the possible areas of blended learning, this is learner-centered learning. The peculiarities of the introduction of mobile education in general secondary education institutions are identified, the advantages of the use of mobile learning in the educational space of the WSS are outlined. With the introduction of mobile learning, the educational process adapts to the environment, becoming compact, focused and interactive. In mobile learning, it is important that the information is delivered in small portions, as clearly as possible to the situation and, at the same time, that the process of interaction with the product is satisfying. Accordingly, users' habits are changing: students increasingly want the learning process to be simple, effective and fun. They use mobile devices to communicate with participants in the educational process, providing a new level of communication and learning management. For teachers, the advantage of using mobile learning is the ability to ask students in response to the task, and parents to monitor the progress of children through obtaining relevant information from school.

Key words: mobile learning, e-learning, learning principles, information and communication technologies.

УДК 378.037.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.06>

Назаренко І. І.

СТАВЛЕННЯ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглядаються важливі аспекти сучасної освіти: розуміння ролі фізичного виховання для підтримання здоров'я, гармонійного розвитку студентської молоді та її спроможності відповідати на виклики сучасної епохи, важливість забезпечення органічного взаємозалежного процесу навчання і виховання засобами фізичної культури, комплексний позитивний вплив фізичного виховання на якість вищої освіти.

Сьогодні неможливо знайти жодної сфери людської діяльності, не пов'язаної з фізичною культурою, оскільки фізична культура і спорт – загально визнані матеріальні і духовні цінності суспільства у цілому і кожної людини окремо. Не випадково в останні роки все частіше говориться про фізичну культуру не лише як про самостійний соціальний феномен, а й як про стійку якість особистості.

У статті подано аналіз останніх наукових досліджень організації фізичного виховання у закладах вищої освіти. Розглянуто проблеми погіршення стану здоров'я та фізичної підготовленості студентів, зниження мотивації до занять фізичною культурою та спортом. Проведено анкетування щодо виявлення ставлення сучасної молоді до фізичного виховання та здорового способу життя, визначення значення фізкультурно-оздоровчої активності у житті студентської молоді. Окреслено актуальні питання вдосконалення системи фізичного виховання в умовах реформування освітньої сфери.

Досліджено теоретичні питання модернізації процесу фізичного виховання. Вказано на недоліки методологічного й практичного характеру сучасного фізичного виховання студентів. Обґрунтовано доцільність використання інноваційних технологій. Проаналізовано основні напрями впровадження інноваційних технологій у систему фізичного виховання закладів вищої освіти.

Формування мотивації студентів до занять спортом є першочерговим завданням викладача фізичного виховання.

Ключові слова: фізичне виховання, мотивація, рухова активність, фізична підготовка, заклади вищої освіти, студенти, анкетування, здоровий спосіб життя.

На сучасному етапі розвитку суспільства фізична культура є одним із найважливіших чинників формування, зміцнення та збереження здоров'я людини. Фізичне виховання відіграє важливу роль у вихованні студентів як майбутніх спеціалістів. Стрімкий розвиток науки, зростаюча кількість нової інформації, необхідної для сучасного фахівця, роблять навчальну діяльність студента все більш інтенсивною і напруженою, тож щоб зберегти та підвищити працездатність студентів протягом усього періоду навчання, необхідно використовувати різні засоби фізичної культури.

Фізичне виховання є багатограним процесом організації активної фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів, спрямованої на зміцнення потреби в заняттях фізичною культурою і спортом, розвитку фізичних сил і здоров'я, а також вироблення санітарно-гігієнічних навичок і звичок [7].

Інтенсивність навчального процесу у вищих закладах освіти, збільшення психологічних навантажень на студентів гостро поставили питання щодо ролі спортивно-оздоровчої діяльності в їхньому щоденному житті. Доведено, що систематичні заняття фізичними вправами підвищують нервово-психологічну стійкість до емоційних стресів, підтримують розумову працездатність, сприяють підвищенню успішності студентської молоді [1; 2; 6].

Студенти вищих закладів освіти – це окрема соціальна група, яка відрізняється порівняно високим рівнем інтелектуального потенціалу. Найважливішими рисами студентської молоді є спрямованість на майбутнє, бажання набути професійних знань, соціальної самостійності.

Важливо відзначити, що у першокурсників відбувається процес адаптації організму до нових умов життєдіяльності. Звичайний ритм навчання і способу життя в школі переходить до нової діяльності у вищому навчальному закладі, де діє велика кількість абсолютно нових чинників, що навантажують інтелектуальну і психоемоційну сфери студентів.

Сьогодні зростає протиріччя між рівнем соціальних потреб і ефективністю фізичного виховання студентської молоді. Проводяться різні дослідження для того, щоб вирішити ці проблеми. Зокрема, пропонується:

- формувати здоровий спосіб життя;
- підвищувати інтерес до фізичного виховання;
- збільшувати рухову активність студентів;
- удосконалювати методи і форми проведення занять;
- посилювати професійно-прикладну фізичну підготовку;
- поліпшувати програмно-нормативне забезпечення.

Підвищення ефективності фізичного виховання студентів вимагає вирішення низки наукових проблем, пов'язаних із дослідженням і науковим обґрунтуванням більш раціональних форм, засобів і методів оптимізації їхнього стану здоров'я, фізичної працездатності. Стан викладання фізичного виховання у закладах вищої освіти свідчить про невідповідність між постійно зростаючими вимогами життя та рівнем освіти і фізичною культурою випускників.

Актуальність дослідження визначається тим, що сьогодні знизився інтерес студентів до занять фізичною культурою і спортом, як наслідок, це призводить до зниження їхньої фізичної підготовленості, працездатності, стресостійкості. Процес формування у студентської молоді потреби до фізичного сомовдосконалення повинен стати довгостроковим позитивним результатом усієї роботи з фізичного виховання.

Розглядаючи рухову активність як один зі складників життєдіяльності студентів, слід передусім відзначити, що в ній містяться значні можливості свого роду компенсації підвищених енерговитрат, що мають місце в їхній розумовій діяльності [5].

Найбільш важливими у структурі особистої фізичної культури студента повинні бути мотиваційний компонент і формування стійкого розуміння та значущості здорового способу життя, необхідності занять фізичною культурою і спортом без примусу.

Мета статті – висвітлення сучасного стану і проблем фізичного виховання у закладах вищої освіти, визначення напрямів удосконалення та розвитку фізичного виховання у навчальному процесі. На основі анкетування необхідно проаналізувати ставлення студентів до занять із фізичного виховання у закладах вищої освіти, виявити рівень сформованості ціннісних орієнтацій і поведінкових стереотипів, окреслити цільову спрямованість та форми проведення занять із фізичної культури.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про те, що у переважній більшості студентів зовсім немає потягу до занять фізичною культурою та спортом. Основна причина – відсутність диференційованого підходу до характерних вправ і навантажень, що пропонуються студентам, для мотивації до занять. Передбачений програмою час на тиждень обов'язкового курсу фізичного виховання потребує підвищення інтенсивності та ефективності впливу на студентів [9].

У наукових дослідженнях простежується недостатня сформованість ціннісного ставлення студентів до фізичної культури, а також наявність негативних переживань під час занять із фізичного виховання, відсутність основних чинників активності студентів до занять фізичними вправами.

Форми і методи, які використовуються в організаційному процесі занять із фізичного виховання у закладах вищої освіти, є застарілими і недосконалими. Підвищення ефективності фізичного виховання студентів вимагає вирішення низки наукових проблем, пов'язаних із дослідженням і науковим обґрунтуванням більш раціональних форм, засобів і методів викладання.

У зв'язку з процесом адаптації студентів-першокурсників до нових умов навчання є вірогідність виникнення стану психічного напруження. Це зумовлено такими чинниками, як:

- нові форми навчання;
- новий колектив;
- відсутність регулярного контролю над ходом навчання;
- відсутність індивідуального підходу з боку викладачів;
- відрив від сім'ї, проживання у гуртожитках.

Комплексно впливаючи на нервову систему студентів, ці чинники можуть викликати немотивовані пропуски навчальних занять, замкнутість, безініціативність.

У цих умовах заняття фізичними вправами набувають значення засобу розрядки нервового напруження і збереження психічного здоров'я. Регулярні заняття фізичною культурою і спортом допомагають студентам запобігти настанню стану перевтоми, краще організувати здоровий спосіб життя.

Тож перед закладами вищої освіти стоїть завдання – вести підготовку спеціалістів на високому рівні із застосуванням сучасних методів організації навчально-виховного процесу, що забезпечують використання ними отриманих знань і умінь пізніше, у повсякденному житті або у професійній діяльності.

Інтереси студентів у сфері фізкультурної діяльності тісно пов'язані з їхньою соціальною активністю, на яку істотний вплив здійснюють такі стійкі елементи психічної структури, як ціннісні орієнтації. Вони виступають важливими критеріями вільного вибору виду фізичної культури. Знання викладачами ціннісних орієнтацій студентів дає змогу доцільно і з високою ефективністю застосовувати засоби фізкультурної активності, оцінювати результати діяльності та чітко координувати їх у динаміці [4].

Аналізуючи наукові дані, були виявлені твердження про те, що сьогодні різко знизився інтерес студентської молоді до фізичного виховання, здорового способу життя й усього того, що пов'язано з фізкультурно-масовою та спортивно-оздоровчою діяльністю.

Ми спробували з'ясувати ставлення сучасних студентів до фізичного виховання, перевірити їхні знання з основ здорового способу життя. Було розроблено анкета та проведено опитування студентів I курсу Української інженерно-педагогічної академії. Дослідження проводилося у період вересня-жовтня 2019 р.

Провівши анкетування, ми отримали такі результати: на питання про те, скільки разів на тиждень необхідно займатися спортом, 11 % респондентів відповіли щодня, 69,5 % – 3–4 рази на тиждень, 19,5 % – 1–2 рази на тиждень. Відвідували спортивну секцію в школі 76 % опитаних і 24 % не займалися спортом у школі взагалі. 72 % студентів беруть участь у спортивно-масових заходах, 76 % – вбачають зв'язок між фізичними вправами та успішним навчанням. Відповідаючи на запитання: «Ваша мета відвідування занять з фізичного виховання?», 87 % студентів відповіли, що це бажання поліпшити фізичну форму, 13 % молоді відвідують заняття з фізичного виховання тільки тому, що це необхідно для отримання заліку. Сумлінно ставляться до предмету та викладаються на заняттях повністю 54 % респондентів, 33 % викладаються не в повному обсязі, 13 % працюють неякісно. Лише 10 % опитуваних дотримуються режиму сну, а 90 % систематично недосипають. 34 % студентів палять, хоча всі стовідсотково знають, що це шкідлива звичка.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що більшість студентів має достатньо знань про здоровий спосіб життя, але існує низка чинників, які перешкоджають процесу становлення загальної культури здоров'я: передусім велика завантаженість, відсутність самодисципліни та мотивації.

Часткове усунення проблем можливе у разі збільшення рухової активності студентів за допомогою впровадження інноваційних технологій і методик занять із фізичного виховання в навчально-виховний процес, переобладнання приміщень закладів для занять пріоритетними та доступними видами рухової активності, розроблення оригінальної навчально-методичної літератури для підвищення грамотності та обізнаності студента з питань здоров'я, фізичної культури й спорту.

Однак низька мотивація до занять фізичною культурою та спортом залишається найактуальнішою проблемою фізичного виховання закладів вищої освіти. Це пояснюється тим, що сьогодні фізичне виховання студентів здебільшого не є виховним процесом, обов'язковою умовою якого є тісна співпраця педагога і вихованця [3].

Існують ще деякі чинники, які знижують ефективність навчального процесу та впливають на ставлення студентів до занять фізичними вправами:

- поганий стан здоров'я;
- нестача вільного часу;
- незручний розклад занять;
- нездатність подолати лінощі;
- відсутність спортивної бази;
- відсутність зовнішніх стимулів.

Під час усного опитування студенти також зазначили деякі аспекти, які, на їхню думку, є доволі значущими: компетентність викладача (володіння сучасними методами викладання), гарна емоційна атмосфера, індивідуальний підхід, змога проявити себе в спортивно-масових заходах, комунікативний зв'язок із викладачем, наявність бажаних секцій.

Подолання зазначеної односторонності й раціональне використання засобів фізичної культури та спорту в процесі навчання в закладах вищої освіти можливі за умови формування у студентів стійкої потреби фізичного вдосконалення. За такого підходу відкриваються широкі можливості для підвищення рухової активності студентів, фізичної підготовленості та розвитку в них базових фізичних якостей. Окрім того, пізнання закономірностей і механізмів формування у студентів потреби фізичного вдосконалення сприятиме вихованню у них звички до самостійних занять фізичними вправами [8].

Для забезпечення ефективності навчального процесу необхідно враховувати інтереси сучасної молоді, надавати можливість проявляти самостійність, індивідуальність, ініціативність. Зацікавити студентів легше,

використовуючи активні методи навчання. Найцікавішою є робота, яка вимагає напруження. Подолання важкості – важлива умова формування інтересу до неї. Але завдання повинно бути посилюючим, бо в іншому разі інтерес швидко спадає. Невід'ємними умовами у сучасному викладанні є новизна навчального матеріалу, а також позитивна атмосфера у колективі.

Висновки. Отже, підсумуюмо: фізичне виховання у закладах вищої освіти є невід'ємною частиною формування загальної та професійної культури особистості сучасного фахівця, головною метою якого є формування позитивного ставлення до систематичної рухової активності студентів, сприяння усвідомленню необхідності поліпшення свого фізичного стану та здоров'я протягом усього життя.

За час навчання важливо сформуванню у студентів розуміння необхідності постійно працювати над собою, вміти використовувати здобуті знання та навички у повсякденному житті та професійній діяльності.

Ефективна реалізація формування здорового способу життя можлива за умови раціонального використання фінансових, технологічних, матеріальних, інтелектуальних та інших ресурсів закладів вищої освіти, які будуть спрямовані на формування фізично, психічно, соціально, морально здорової особистості з високим рівнем громадянської відповідальності.

Перспективою подальших досліджень може бути визначення ціннісних орієнтирів студентів, вивчення проблем мотивації щодо занять фізичними вправами, аналіз питань, пов'язаних із реформуванням навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у контексті інтеграції вітчизняних закладів вищої освіти в загальноєвропейський освітній простір.

Фізична діяльність для кожного студента повинна стати його щоденною потребою і способом життя.

Використана література:

1. Бедрецька Л. О., Павлось Т. В. До питання мотивації в умовах тестування фізичної підготовленості студентів. *Роль фізичної культури і спорту в здоровому способі життя*. Львів, 1999. С. 17–19.
2. Виленский М. Я., Соков Г. М. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2001. № 3. С. 2–7.
3. Завидівська Н., Ополонець І. Шляхи оптимізації фізкультурно-спортивної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я в сучасному суспільстві*. 2010. № 2. С. 50–54.
4. Канишевський С. М., Раєвський Р. Т. Умови, стан і перспективи розвитку фізичного виховання у ВНЗ України. *Теорія і практика фізичного виховання*. 2008. № 1. С. 139–145.
5. Круцевич Т. Ю. Управління процесом фізичного виховання. Київ : Олімпійська література, 2008. 379 с.
6. Мунтян В. С. Мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до здорового способу життя і фізичного виховання. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2013. Вип. 5(30)13. С. 108–113.
7. Петренко І. Г., Гончар В. І. Аналіз напрямів модернізації фізичного виховання студентів ВНЗ. *Молодий вчений*. 2015. № 2. С. 497–500.
8. Повар О. Мотиваційно-ціннісне ставлення студентів університетів до фізичного виховання й спорту. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2012. № 1(17). 51 с.
9. Татарченко Л. І., Носенко Л. І., Калініченко Р. В. Сучасні проблеми відношення студентів ДНУ ім. О. Гончара до занять фізичною культурою і спортом. *Актуальні проблеми фізичного виховання та спорту в сучасних умовах* : всеукраїнська науково-практична конференція. Дніпро, 2017. 169 с.

References:

1. Bedretskaya L. O., Pavlov T. V. Rol fizichnoi kulturi i sportu v zdorovomu sposobi zhittya [The role of physical culture and sports in a healthy lifestyle], Lviv, 1999. S. 17–19. [in Ukrainian]
2. Viyenskiy M. Ya., Sokov G. M. Fizicheskaya kultura: vospitaniye, obrazovaniye, trenirovka [Physical culture: upbringing, education and training], 2001, № 3. S. 2–7. [in Russian]
3. Zavydivska N. Shlyahy optymizatsii fizkulturno-sportyvnoi diialnosti studentiv vyshchyyh navchalnyh zakladiv. Fizychno vyhovannia, sport i kultura zdorovia v suchasnomu suspilstvi: zb. nauk. prats.: Lutsk, 2010. №2. 50-54 s. [in Ukrainian]
4. Kanishevskiy S. M. Umovy, stan i perspektivy rozvytku fizychnogo vyhovannia u VNZ Ukrainy. Teoria i praktyka fizychnogo vyhovannia. 2008. № 1. 139–145 s. [in Ukrainian]
5. Krutsevych T. Y. Upravlinnia protsesom fizychnogo vyhovannia. Kyiv: Olimpiyska literatura, 2008. 379 s. [in Ukrainian]
6. Muntyan V. S. Naukoviy chasopis NPU im. M. P. Dragomanova [Science magazine M. P. Dragomanov NPU], K., 2013, Vyp. 5(30) 13. S 108–113. [in Ukrainian]
7. Petrenko I. G. Analiz napriamiv modernizatsii fizychnogo vyhovannia studentiv VNZ / I. G Petrenko V.I. Honchar // Molodyi vchenyi, 2015. № 2. 497–500 s. [in Ukrainian]
8. Povar O. Motyvatsiyno-tsinnisne stavlennia studentiv universytetiv do fizychnogo vyhovannia u sportu. Fizychno vyhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi: zbirnyk naukovykh prats №1 (17), 2012. 51 s. [in Ukrainian]
9. Tatarchenko L. I., Nosenko L. I., Kalinichenko R. V. Suchasni problemy stavlennia studentiv DNU im. O. Honcyara do zaniat fizychnoiu kulturoiu i sportom. Aktualni problemy fizychnogo vyhovannia ta sportu v suchasnykh umovah: Vseukrainska naukovopraktychna konferentsiia. Dnipro, 2017. 169 s. [in Ukrainian]

Nazarenko I. I. Attitudes of the modern student to physical education in higher education institutions

In this article the following important aspects of modern education are viewed: the understanding of the role of physical education for health supporting, the harmonic development of students and their ability to respond to the challenges of contemporary epoch, the significance to provide with physical education resources in the organic interrelated education, the multipurpose positive impact of physical education on the quality of high education.

Today it is impossible to find any sphere of human activities not related to physical culture, as physical culture and sports – a recognized material and spiritual values of society as a whole and each person separately. Not by chance in recent years have increasingly referred to physical culture not only as an independent social phenomenon but also as a sustainable quality of personality.

In this article the analysis of the latest scientific researches of the organization of physical education in the institutions of higher education is presented. The problems of deterioration of health and physical training of students, the decrease of motivation to physical education lessons and sports are considered. Also the poll was taken about revealing the attitude of modern youth to physical education and healthy lifestyle, the determination of the importance of recreational activity in the life of student youth. There are outlined the topical issues of improving the physical education system in the context of educational reform.

Theoretical questions of modernization of process of physical education are investigated. The disadvantages of the methodological and practical nature of modern physical education of students are pointed out. The expediency of using innovative technologies is substantiated. The basic directions of introduction of innovative technologies in the system of physical education in the institution of higher education are analyzed.

Formation of positive motivation of the students to sports is priorities of physical education teachers in physical education

Key words: physical education, motivation, physical activity, calisthenics, higher education institutions, students, questioning, healthy lifestyle.

УДК 377/378.09:74/75(477) «18/193»

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.07>

Никифоров А. М.

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ У ЗМІСТІ ПОЗАІНСТИТУЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА У ПІДРОСІЙСЬКІЙ УКРАЇНІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Проаналізовано виховний потенціал традиційного мистецтва України, територія якої протягом XIX – початку XX століття входила до складу Російської імперії. Охарактеризовано сімейне навчання й виховання у контексті позаінституційних форм навчання декоративно-прикладного мистецтва в окресленому регіоні досліджуваного періоду. Мета та завдання дослідження – проаналізувати виховні можливості народного декоративно-прикладного мистецтва у змісті позаінституційних форм навчання декоративного мистецтва підросійської України XIX – початку XX століття в історичній ретроспективі для актуалізації їх у сучасному навчально-виховному процесі. Встановлено, що виховна практика в різних регіонах України породжувала оригінальні ідеї й засоби традиційного мистецтва, які з успіхом слугували і продовжують слугувати саме на певній конкретній території. Виявлено особливості використання декоративно-прикладного мистецтва підросійської України XIX – початку XX століття як предмета педагогічного пізнання в контексті наукових досліджень національного, трудового, естетичного, емоційного, морального, релігійного, духовного, громадянського, соціального, сімейного, фізичного виховання. Розглянуто концепцію народної педагогіки та етнопедагогіки в руслі вирішення даної проблематики. Актуалізовано навчально-виховні цілі та головні концептуальні принципи народної педагогіки, реалізовані у XIX – початку XX століття засобами традиційного декоративно-прикладного мистецтва на теренах підросійської України. Констатовано, що проблема виховання дітей та молоді засобами народного декоративного мистецтва була предметом наукового пошуку вітчизняних як педагогів-класиків, так і сучасних учених, педагогів-практиків, діячів культури й освіти. Проте дослідженню виховного потенціалу народного декоративного мистецтва з позиції історико-педагогічного наукового пізнання приділено недостатньо уваги.

Ключові слова: декоративне мистецтво, народна педагогіка, етнопедагогіка, сімейне виховання, позаінституційні форми навчання.

Ідеї щодо осмислення позитивного історико-педагогічного досвіду навчання й виховання засобами народної творчості є надзвичайно актуальними для сучасної мистецької освіти. Аналіз літературних джерел показав, що питання сімейного виховання у змісті позаінституційних форм навчання декоративного мистецтва у підросійській Україні XIX – початку XX століття не стало до цього часу предметом цілісного наукового історико-педагогічного дослідження.

Мета статті – проаналізувати виховні можливості народного декоративного мистецтва підросійської України XIX – початку XX століття в історичній ретроспективі задля актуалізації їх у сучасному навчально-виховному процесі.

Концептуальний аналіз літературних джерел уможливив виявити систему впливу на формування особистості на територіях, що у XIX – на початку XX століття входили до складу двох імперій: західні землі України знаходилися під владою Австро-Угорщини, а східні були підлеглими Російській імперії. Внаслідок територіальних розмежувань розвинулися свої особливості у питаннях навчання й виховання. Так, власні ідеї та засоби практики сімейного навчання й виховання були вироблені на теренах підросійської України XIX – початку XX століття. З огляду на важливість урахування ролі традиційного мистецтва як одного з вагомих навчально-педагогічних засобів народної педагогіки й етнопедагогіки, вважаємо за доцільне

зазначити навчально-виховні засоби народної творчості: національні традиції, звичаї й обряди, народні ігри та іграшки, рідна історія, рідна мова, усна народна творчість, національна міфологія і символіка, краєзнавство, природа рідного краю, народний календар, народні прикмети, вірування, релігійні та виховні традиції, родовід, родинно-побутова культура, народна творчість [1; 13; 14]. У цьому контексті слід відзначити особливості використання декоративно-прикладного мистецтва у формі домашніх художніх ремесел на території підросійської України XIX – початку XX століття як предмета педагогічного пізнання в контексті дослідження національного, трудового, естетичного, емоційного, морального, релігійного, духовного, громадянського, соціального, сімейного, фізичного виховання.

Художньо-трудова діяльність, указує Л. Оршанський, яка була започаткована у домашніх ремеслах, стала основою етнопедагогіки, джерелом мистецтва й складником духовної спадщини народу [12]. Уважимо за необхідне підкреслити, що трудове навчання й виховання тісно пов'язані з художньою ручною працею, що є потужним засобом сімейного навчання та виховання. За гендерним принципом розподілу обов'язків щодо виховання працелюбності дітей у сім'ї існував такий принцип: батько брав на себе відповідальність за трудову підготовку синів, мати – дочок. При цьому враховувалися вікові особливості дітей та підлітків. Наприклад, коли дівчинці виповнювалося п'ять років, вона починала виконувала обов'язки няньки, а після досягнення восьми-дев'яти років хлопець ставав до роботи пастухом. Художньо-трудове навчання й виховання передбачало засвоєння дітьми життєво необхідних знань приладів, техніки та основних технологічних процесів, оволодіння навичками і вміннями обробки матеріалів, послідовність виготовлення виробів декоративно-прикладного мистецтва. Принагідно зазначимо, що до XIX століття ремісник витрачав багато часу та зусиль на підготовчі процеси, наприклад зсукування пряжі, фарбування ниток, ткання полотна тощо. У XIX столітті з розвитком капіталістичних відносин і розширенням ринку деякі допоміжні та підсобні операції були механізовані, проте основний принцип рукотворності народного мистецтва залишився без змін. Важливо відзначити, що саме ручна праця визначає неповторність творів декоративного мистецтва, а дотримання народних традицій забезпечує їх духовним наповненням. При цьому дотримуватися традицій не означає повторювати чи копіювати виконані раніше вироби. Термін «традиція» апелює до необхідності динаміки і розвитку, завдяки чому кожна річ декоративного мистецтва стає унікальним мистецьким твором [2; 5]. Ураховуючи вищевказане, можемо дійти висновку, що художня праця з дотриманням традицій цілком може стати засобом трудового виховання, що може перерости в покликання творчої людини. Таким чином, художня праця тісно поєднана з мистецтвом, сам процес художньо-трудоного навчання традиційним ремеслам підросійської України мав позитивний вплив на естетичне виховання та естетичний розвиток дитини [7].

Зауважимо, що художнє оздоблення поверхні виробів поєднує утилітарне призначення речей з їхнім естетичним виглядом. Нині художнє оздоблення об'єднало практичне та естетичне значення, що у декоративно-прикладному мистецтві перебуває у гармонійному взаємозв'язку [16]. Доцільно наголосити, що у XIX столітті по всій території підросійської України художньо-творча діяльність була масовим явищем, оскільки в народній системі навчання естетичне виховання займало одне з пріоритетних місць [8], що свого часу відобразилося у системі вірувань та виборі релігії.

У ході дослідження встановлено, що під впливом християнства на підросійській Україні досліджуваного періоду велику увагу приділялося як громадськості, так і сім'єю ролі кумів (хресні батько і мати). Це були вихователі і духовні наставники дітей та молоді, покликані виховувати передусім християнську доброчесність у своїх похресників, що позитивно вплинуло на духовний розвиток дітей.

Важливо відзначити, що гуманізм християнської моралі в контексті нашого дослідження виявився в особливому ставленні батьків до дитини як до “дару Божого”. Звідси, піклування про душевне і фізичне здоров'я дитини, її добробут зумовлене обов'язком батьків доглядати та оберігати дитину, дбати про моральне виховання. Моральне виховання передбачало дбати про такі чесноти у вихованця, як доброта і чемність, вірність у сімейному подружньому майбутньому житті, шанобливе ставлення до старших, що перегукується з нормами етичної поведінки: поваги до старших, дотримання мовленнєвого етикету, почуття справедливості, товариськості, душевної щедрості й тонкого гумору, притаманного українській нації [10]. Зазначене вище можемо віднести до елементів етнізації дитини. Наприклад, українська дівчина повинна була “розмалювати піч раніше, ніж іти на вечорниці”, до повноліття зібрати посаг: наткати про запас полотна, нашити певну кількість сорочок, вишити рушники. Ці виховні процеси розвивають у дитини повагу та інтерес до культури свого народу, до народних традицій, сприяють формуванню її національної самосвідомості. Дослідженням з'ясовано, що спадковість народних традицій охоплює одночасно дві грані ознак: по-перше, вони є результатом багатовікового виховного досвіду народної педагогіки; по-друге, є незамінним засобом сімейного виховання. Важливою ланкою народних традицій є обрядовість – це намагання людини налагодити дружні стосунки з природою, природним середовищем. У народній системі виховання це завдання реалізовувалося завдяки чіткої сформованій системі календарної обрядовості, тісно пов'язаної з річним календарем, зміною пір року, дня й ночі тощо. Ментальність українського народу, його етнічна самобутність формувалася передусім завдяки рідній мові. На засадах громадського виховання зміцнювалася національна самосвідомість молодого покоління, що знайшло прояви в дитячих іграх, іграшках, забавах, а надто у вбранні. Вбрання українців підросійської України XIX – початку XX століття передбачало чітке розмежування і класифікацію за віковими ознаками (одяг для дітей та дорослих), за гендерними відмінностями (чоловічий, жіночий одяг),

за соціальним статусом (дівчина чи заміжня жінка, вдова). Громадсько-соціальному вихованню були підпорядковані кольорова гама та орнаментация вишиванок і символіка мотивів зображення в оздобленні вбрання.

Процес соціального виховання проходив у гуртуванні дітей і молоді спочатку у дівчачі й хлопчачі, згодом у парубоцькі й дівочі гурти, групи для спільного дозвілля (вечорниці, колядування, святкування, обрядовість тощо). За твердженням В. Маштакової, процес становлення соціального виховання на Сході України розпочався з формуванням Харківського навчального округу [11]. Слід зазначити, що до цього періоду на Слобідській Україні існували окремі елементи соціального виховання, зокрема державного, родинного, церковного, громадського (територіальна чи етнічна громада), які практично не взаємодіяли. Проте починаючи з XIX століття у пореформеній Російській імперії соціальна, освітня політика держави, соціально-виховна діяльність церкви, родини та громадськості у справі соціального прогресу суспільства набули певного рівня, що стало імпульсом для становлення державної за характером системи соціального виховання [9].

Важливо відзначити, що на продуктивність та якість здобутих знань впливають також рівень професійної підготовки батьків, старших членів родини, їх бажання та вміння спілкуватися з дітьми. Особливо це стосується процесу розумового навчання і виховання, яке вимагає послідовності і наступності, розв'язання завдань від простого до складного. Актуальною є ця тема і для засвоєння художньо-конструктивних і конструкторсько-технологічних знань у галузі декоративно-прикладного мистецтва. Важливим є те, що за законами народної педагогіки навчати необхідно гуманними методами й уникати грубості.

Уважаємо за необхідне зупинитися на фізичному вихованні у змісті нашої проблеми. Такі види народної творчості, як гончарство, художня обробка дерева, каменю, металу, вимагають витривалості й сили, тому велика увага в сімейному вихованні приділяється загартуванню дітей, їхній фізичній витривалості, навчанню вправності, гармонійному розвитку тіла.

Основним завданням сімейного навчання й виховання засобами декоративно-прикладного мистецтва була підготовка майбутнього господаря та господині. За визначенням К. Д. Ушинського, саме виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя [15]. Важливим є також той факт, що виховні можливості народної художньої творчості реалізуються і використовуються на всіх етапах становлення особистості [3; 6]. Так, у кожний віковий період формування людини етнохудожні цінності дають змогу передавати естетичний досвід, забезпечуючи тим самим необхідні умови для розвитку її почуттів, ціннісних орієнтацій, духовних потреб тощо [2; 4].

Висновки. У результаті дослідження особливостей сімейного виховання у змісті позаінституційних форм навчання декоративного мистецтва на теренах підросійської України XIX – початку XX століття можемо стверджувати, що:

– проблема виховання дітей та молоді засобами народного декоративного мистецтва була предметом наукового пошуку вітчизняних як педагогів-класиків, так і сучасних учених, педагогів-практиків, діячів культури та освіти;

– спираючись на концепцію народної педагогіки та етнопедагогіки сімейним вихованням актуалізовано навчально-виховні цілі та головні концептуальні принципи народної педагогіки засобами традиційного декоративно-прикладного мистецтва;

– виявлено й охарактеризовано прояви національного, трудового, естетичного, емоційного, морального, релігійного, духовного, громадянського, соціального, розумового і фізичного аспектів сімейного навчання та виховання.

Перспективу подальшого наукового пошуку в даному напрямі вбачаємо у ретельному вивченні специфіки домашньої форми навчання декоративного мистецтва на землях підросійської України XIX – початку XX століття.

Використана література:

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика. Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1974. 376 с.
2. Воропай О. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис : у 2-х т. Київ : Оберіг, 1993. Т. 1, 2. 592 с.
3. Гевко О. Суть та особливості національно-патріотичного виховання засобами декоративно-прикладного мистецтва. *Рідна школа*. 2003. № 5. С. 25–26.
4. Данилюк Л. Професійний розвиток національної свідомості майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної творчості. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 26(1). Ч. 2. С. 60–64.
5. Данченко Л. Невмируще джерело: бесіди про українське народне мистецтво. Київ : Мистецтво, 1975. 190 с.
6. Демчик К., Кляпетура І. Українське народне декоративно-прикладне мистецтво як засіб формування етнокультури в учнів загальноосвітньої школи. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи*. 2017. Вип. 8. С. 90–94.
7. Калашник Н. Г. Естетичні смаки: їх виток і формування. Запоріжжя : Просвіта. 2001. 343 с.
8. Корнієнко А. В. Особливості етнокультурного виховання учнів у позашкільних навчальних закладах. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2012. Вип. 16(1). С. 127–135.
9. Маєвська Л. М. Етнокультурне виховання. Нормативно-правове забезпечення: міжнародний та вітчизняний рівень. Житомир : ЖДУ, 2007. 302 с.
10. Мацишина З. А. Виховання національної культури в учнів загальноосвітніх шкіл засобами декоративно-прикладного мистецтва (XIX – початок XX століття) : монографія. Тернопіль : Осадца Ю. Е., 2017. 211 с.
11. Маштакова В. О. Соціокультурні умови соціального виховання на Слобожанщині XIX – початку XX століття. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2010. Вип. 30. С. 260–269.

12. Оршанський Л., Кізан Н. Формування національних цінностей школярів у процесі художньо-трудової діяльності. *Молодь і ринок*. 2011. № 5(76). С. 25–29.
13. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка : підручник. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.
14. Українське народознавство : навчальний посібник / за ред. С. П. Павлока. Київ : Знання, 2004. 570 с.
15. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання. Київ : Радянська школа, 1974. 152 с.
16. Шарабура О. Народне мистецтво в естетичному вихованні дітей. *Нова педагогічна думка*. 2004. № 2. С. 94–97.

References:

1. Volkov, G. N. (1974). Etnopedagogika. [Ethnopedagogy]. Cheboksaryi : Chuvashskoe knizhnoe izdatelstvo [in Russian].
2. Voropaj, O. (1993). Zvychaji nashogho narodu. Etnoghrafichnyj narys [The customs of our people. Ethnographic sketch]. Kyjiv : Oberig [in Ukrainian].
3. Ghevko, O. (2003). Sutj ta osoblyvosti nacionaljno-patriotynogho vykhovannja zasobamy dekoratyvno-prykładnogho mystectva [The essence and features of national-patriotic education by means of arts and crafts]. *Ridna shkola*. 5. 25–26 [in Ukrainian].
4. Danyljuk, L. (2019). Profesijnij rozvytok nacionalnoji svidomosti majbutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystectva zasobamy narodnoji tvorchosti [Professional development of national consciousness of future teachers of fine arts by means of folk art]. *Pedagoghichna osvita : teorija i praktyka : zbirnyk naukovykh pracj*. 26 (1). 60–64 [in Ukrainian].
5. Danchenko, L. (1975). Nevmyrushhe dzerelo : besidy pro ukrajinsjku narodne mystectvo [Nevmyrushhe dzerelo: besidy pro Ukrainian folk art]. Kyjiv : Mystectvo [in Ukrainian].
6. Demchuk, K., Kljapetura, I. (2017). Ukrajinsjke narodne dekoratyvno-prykładne mystectvo jak zasib formuvannja etnokuljturny v uchniv zaghaljnoosvitnjoj shkoly [Ukrainian Folk Arts and Crafts as a Means of Ethnoculture Formation in Secondary School Students]. *Ghumanitarnyj prostir nauky : dosvid ta perspektyvy*. 8. 90–94 [in Ukrainian].
7. Kalashnyk, N. (2001). Estetychni smaky : jikh vytyky i formuvannja [Aesthetic flavors: their origins and formation]. Zaporizhzhja : Prosvita [in Ukrainian].
8. Kornijenko, A. V. (2012). Osoblyvosti etnokuljturnogho vykhovannja uchniv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Aesthetic flavors: their origins and formation]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannja ditej ta uchnivskojji molodi : zbirnyk naukovykh pracj*. 16 (1). 127–135 [in Ukrainian].
9. Majevsjka, L. M. (2007). Etnokuljturne vykhovannja. Normatyvno-pravove zabezpechennja : miznarodnyj ta vitchyznjanij rivenj [Ethno-cultural education. Legal and regulatory support: international and national level]. Zhytomyr : ZhDU [in Ukrainian].
10. Macyshyna, Z. A. (2017). Vykhovannja nacionalnoji kuljturny v uchniv zaghaljnoosvitnikh shkil zasobamy dekoratyvno-prykładnogho mystectva (XIX – pochatok XX stolittja) [Education of national culture in pupils of secondary schools by means of arts and crafts (19th - beginning of 20th century)]. Ternopilj : Osadca Ju. E. [in Ukrainian].
11. Mashtakova, V. O. (2010). Sociokuljturni umovy socialnogho vykhovannja na Slobozhanshchyni XIX – pochatku XX stolittja [Socio-cultural conditions of social education in the Slobozhanshchina of the 19th - beginning of the 20th century]. *Visnyk Kharkivskojji derzhavnoji akademiji kuljturny : zbirnyk naukovykh pracj*. 30. 260–269 [in Ukrainian].
12. Orshanskyj, L., Kizan, N. (2011). Formuvannja nacionalnykh cinnostej shkoljariv u procesi khudozhno-tрудоjji dijalnosti [Formation of national values of students in the process of artistic and labor activity]. *Molodj i rynek*. 5 (76). 25–29 [in Ukrainian].
13. Steljmakhovych, M. Gh. (1997). Ukrajinsjka narodna pedagoghika: pidruchnyk [Ukrainian Folk Pedagogy : A Textbook]. Kyjiv : IZMN [in Ukrainian].
14. Ukrajinsjke narodoznavstvo: navchalnyj posibnyk [Ukrainian Ethnology: A Textbook] (2004). Kyjiv : Znannya [in Ukrainian].
15. Ushynskyj, K. D. (1974). Pro simejne vykhovannja [About family education]. Kyjiv : Radjansjka shkola [in Ukrainian].
16. Sharabura, O. (2004). Narodne mystectvo v estetychnomu vykhovanni ditej [Folk art in aesthetic education of children]. *Nova pedagoghichna dumka*. 2. 94–97. [in Ukrainian].

Nykyforov A. M. Family education in the content of non-institutional forms of teaching decorative art in Ukraine as part of the Russian Empire of the XIX – early XX centuries

The article analyzes educational potential of the traditional art of Ukraine, the territory of which during the XIX – early XX centuries was part of the Russian Empire. Family education and upbringing in the context of non-institutional forms of teaching decorative and applied art in the designated region of the studied period are characterized. The aim and tasks of research – to analyze educational opportunities of folk decorative and applied art in the content of non-institutional forms of teaching decorative art in Ukraine as part of the Russian Empire in the XIX – early XX centuries in historical retrospective in order to actualize them in the modern educational process. It is found out that educational practice in different regions of Ukraine gave rise to original ideas and means of traditional art, which have successfully served and continue to serve in a specific territory. The peculiarities of the use of decorative and applied art of the XIX – early XX centuries in Ukraine as part of the Russian Empire as a subject of pedagogical cognition in the context of scientific research of national, labor, aesthetic, emotional, moral, religious, spiritual, civic, social, family, and physical education are revealed. The concept of folk pedagogy and ethnopedagogy in the course of solving this problem is considered. Educational and upbringing goals and main conceptual principles of folk pedagogy realized in the XIX – early XX centuries by means of traditional decorative and applied art in the territory of Ukraine as part of the Russian Empire have been actualized. It is stated that the problem of education of children and youth by means of folk decorative art was the subject of scientific search of both national teachers-classics and modern scientists, teachers-practitioners, cultural and educational figures. However, insufficient attention has been paid to the study of the educational potential of folk decorative art from the standpoint of historical and pedagogical scientific cognition.

Key words: Ukraine as part of the Russian Empire, decorative art, folk pedagogy, ethnopedagogy, family education, non-institutional forms of education.

РЕСУРСНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Узагальнено ресурсне забезпечення формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії. Виявлено, що ресурсне забезпечення передбачає врахування двох складників: внутрішнього та зовнішнього. Внутрішній ресурс передбачає наявність у майбутніх учителів прихованих резервів, здібностей, талантів, фізичних та інтелектуальних можливостей, які відображають спрямованість особистості, її досвід, рівень свідомості, інтелектуального, емоційно-вольового розвитку, готовність до діяльності, спілкування, прагнення до вдосконалення в процесі професійної підготовки та впродовж життя.

Внутрішні ресурси є джерелом індивідуального розвитку особистості, що базуються на особистісному потенціалі як комплексу духовних властивостей, який дає людині можливість ухвалювати рішення та регулювати свою поведінку, враховуючи її оцінюючи ситуацію. Для формування самоосвітньої компетентності студентів закладів вищої педагогічної освіти Великої Британії необхідно спрямовувати їх на розвиток свого внутрішнього потенціалу, оскільки це важливо для досягнення освітніх цілей в оволодінні англійської мовою.

Самоосвітній компетентності майбутніх учителів англійської мови в процесі базової педагогічної освіти Великої Британії сприяють зовнішні ресурси, а саме освітні технології. Серед них у статті виокремлено технології електронного навчання (Інтернет, електронна пошта, комп'ютерні відеоконференції, візуальні лекції, електронна бібліотека, банки аудіо-, відеозаписів занять, лекцій, відкритих уроків тощо), технології мобільного навчання, коучингові технології, технології змішаного навчання.

З'ясовано, що ефективність формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови в процесі базової педагогічної освіти у Великій Британії забезпечується врахуванням і логічним використанням як внутрішніх, так і зовнішніх ресурсів, які сприяють підвищенню внутрішніх освітніх можливостей (знань, навичок) особистості та ефективному використанню в освітньому просторі виявлених інноваційних технологій.

Ключові слова: учитель, підготовка, базова, самоосвітня компетентність, Велика Британія, англійська мова, ресурс.

В умовах сучасного інформаційного суспільства підготовка вчителів англійської мови набула ознак неформальності, дистанційності та самостійності, що вимагає активної позиції, свідомого ставлення до свого становлення як професіонала кожного здобувача вищої педагогічної освіти. Потребу самовдосконалення та саморозвитку може задовольнити особистість, здатна до самоосвіти та самоуправління власною навчальною діяльністю. Самоосвітня компетентність стала сьогодні невід'ємним складником фахової (професійної) компетентності майбутнього вчителя англійської мови. Її формування зумовлює розроблення та впровадження в освітній процес нових підходів, технологій, моделей і методик у взаємодії суб'єктів освітнього процесу (викладачів і студентів, студентів між собою), спрямованих на формування в майбутніх учителях здатності саморозвиватися, самостійно реалізовувати власний освітній потенціал, приймати рішення та досягати поставлених цілей.

Із погляду педагогіки питання самоосвіти завжди викликали інтерес у дослідників, зокрема Л. Білоусової, О. Кисельової, Л. Коростіль, І. Преображенської та ін. Підвищенням рівня самоосвіти у студентів займалися О. Громова, Л. Журавська, В. Лозовий, М. Петрова, А. Ратушинська та ін. З упровадженням в освітній простір компетентнісного підходу дослідниками активно вивчається питання самоосвітньої компетентності здобувачів освіти як інтегративної особистісної властивості, умови успішного навчання не лише в закладах освіти, а й упродовж життя (Н. Воропай, Н. Горук); як критерій якості особистості, невід'ємний і природний складник її існування, показник сформованості ключових компетентностей людини (Л. Коростіль, І. Хворостенко).

Викликає інтерес формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів у Великій Британії як прогресивній освітянській країні. Соціально-економічні чинники розвитку педагогічної освіти держави (підвищення престижу педагогічної професії, соціальна зацікавленість педагогічною працею і педагогічною освітою, потреба в заочній і дистанційній формах навчання, розвиток інформаційних технологій тощо) сприяли виникненню потреби не лише в засвоєнні майбутніми вчителями англійської мови, а й у формуванні в них самоосвітньої компетентності.

З огляду на створені умови, виникла необхідність забезпечення ресурсного потенціалу формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови в процесі базової підготовки у закладах вищої педагогічної освіти Великої Британії.

Незважаючи на актуальність та широту дослідження самоосвітньої компетентності, її формування у учителів англійської мови залишається малодослідженим.

Мета статті – виявлення та узагальнення ресурсного забезпечення формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів у Великій Британії.

Сьогодні звернення до ресурсів стає актуальним у дослідженнях науковців різних сфер (гуманітарних, природничих, технічних) і набуває статусу міждисциплінарної взаємодії. Це пов'язано з тим, що ресурсний

підхід дає можливість урахувати вимоги як зовнішнього середовища, так і внутрішні можливості особистості підвищувати ефективність усіх сфер своєї діяльності.

У науково-педагогічній літературі виокремлюють два види ресурсів: внутрішні та зовнішні. Внутрішній ресурс – це найчастіше внутрішній, прихований резерв здібностей і талантів людини. До *внутрішніх* ресурсів належать можливості, резерви, сутнісні сили, які відображають спрямованість особистості, її здібності, досвід, рівень свідомості, інтелектуального, емоційно-вольового розвитку, готовність до діяльності, спілкування, прагнення до вдосконалення, стан здоров'я, які є основним джерелом розвитку самоосвітньої компетентності.

Внутрішні ресурси зумовлюють унікальність людини, вони є джерелом її розвитку, персоналізації, індивідуального надбання особистості, зумовлюючи її унікальність і джерело індивідуального розвитку. Тому поряд із поняттям «ресурс» часто вживається поняття «потенціал».

Особистісний потенціал – це узагальнена системна характеристика індивідуальних особливостей особистості, її здатності виходити зі стійких внутрішніх критеріїв, орієнтирів у своїй життєдіяльності й зберігати стабільність діяльності та смислових орієнтацій у різних умовах. Інакше кажучи, особистісний потенціал – це комплекс духовних властивостей, який дає людині можливість ухвалювати рішення та регулювати свою поведінку, враховуючи й оцінюючи ситуацію виходячи, насамперед, зі своїх внутрішніх уявлень і критеріїв.

Для формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови варто пам'ятати, що у кожної людини внутрішній потенціал різний, як й індивідуальність кожної людини – неповторна та своєрідна. Для саморозвитку та самовдосконалення навичок англійської мови студентів необхідно спрямовувати на розвиток свого внутрішнього потенціалу, оскільки це важливо для досягнення освітніх цілей.

Звичайно, неможливо сказати, що потенціал кожного студента безмежний – він обмежується розумовими можливостями, які у вигляді знань і навичок можна розширювати. Розвиваючи свої можливості й таланти, студент розвиває і свій творчий потенціал, який важливий у професійній діяльності вчителя.

Серед внутрішніх ресурсів дослідники виокремлюють також створення соціально-психологічного клімату колективу; сприяння його згуртованості, демократичний стиль спілкування; організаційні умови, які передбачають чіткість управління, послідовність вимог до людей; матеріально-технічне забезпечення, що включає розмір і регулярність виплати заробітної платні, матеріальне стимулювання, оснащення робочих місць тощо [4, с. 167].

Зовнішні ресурси – це умови та засоби, що сприяють особистісному розвитку людини та її діяльності, зокрема заходи стосовно надання людині можливості проявити свої досягнення; заходи стимулювання соціальної та професійної активності, морального заохочення за успіхи та досягнення; умови забезпечення людини інформацією, доступ в інформаційний простір, а також процеси обміну інформацією, досвідом, ціннісними орієнтаціями.

Самоосвітній компетентності майбутніх учителів англійської мови в процесі базової педагогічної освіти Великобританії сприяють такі ресурси, як освітні технології. Варто наголосити, що сам термін “технологія” у Великій Британії вживається відповідно до нових інформаційних технологій і технологій дистанційного навчання, що являють собою основу організації навчального процесу в закладах освіти й мають практичне використання під час очного навчання. Технології позначаються як *teaching and learning technologies* (освітні технології), *online learning technologies* (мережеві освітні технології) і навіть *interactive teaching strategies* (стратегії інтерактивного викладання).

Передусім поступовому розвитку самоосвітньої компетентності сприяло використання технічних засобів навчання. Набула визнання ідея необхідності розроблення й дотримання узгоджених послідовних навчальних програм із лінгвістичної освіти, що зумовило залучення кваліфікованих досвідчених тьюторів до підготовки майбутніх учителів [8, с. 32].

Одними з найрозповсюдженіших ресурсів забезпечення формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови є технології електронного навчання. Серед них ефективними та загально-вживаними є мультимедійні засоби інформації та Інтернет. Інтернет як швидкісний засіб розповсюдження будь-якої інформації дає змогу розповсюджувати та передавати інформацію на розташовані на далекій відстані комп'ютери із центральної точки, відкриваючи захоплюючі можливості для навчального процесу, ресурсних центрів, студентів [7].

Ефективним під час формування самоосвітньої компетентності є використання електронної пошти, яка заохочує неформальне спілкування у письмовому вигляді, яке за структурою нагадує усне мовлення. Вона є цінним допоміжним засобом підготовки до реального усного спілкування [6]. Електронна пошта дає змогу студентам і тьюторам обмінюватися думками, поглядами, інформацією тощо за допомогою окремого листа, пошти. За умов наявності комп'ютера та телефону стало можливим робити це у зручному для студента місці.

Ефективними під час формування самоосвітньої компетенції є комп'ютерні відеоконференції, які сприяють обговоренню чітко визначених питань і за допомогою координатора конференції – спільному рішенню, обміну думками і поглядами на навчання та вивчення англійської мови, спрямуванню навчального процесу на досягнення визначених освітніх цілей.

Окрім відомих нетрадиційних лекцій (лекцій-дискусій, лекцій-диспутів і лекцій-семінарів), які сприяють активному залученню студентів у навчальний процес і ранньому формуванню їхніх самоосвітньої та фахових компетентностей, у Великій Британії активно використовуються *візуальні лекції*. Вони передбачають

демонстрацію аудіо- та відеоматеріалів, актуальних для сучасної британської школи, з лекторськими коментарями, подальшим спільним обговоренням, аналізом та оцінкою представлених зразків і ситуацій.

Основним ресурсом для самостійної роботи, крім додаткових занять із викладачем, у Великій Британії є бібліотека, де студенти поповнюють знання з оригінальних джерел. Активно використовуються вибірккові модулі, матеріали для самоперевірки здобутих знань та самооцінювання тощо. Крім того, до засобів формування самоосвітньої компетентності належать підручники, робочі зошити, дидактичний матеріал, відео-записи та аудіозаписи лекцій, відкритих уроків, програмне забезпечення, розклад освітніх телепрограм і радіопередач на національних мережах, за допомогою яких демонструється зміст освіти, здійснюється контроль і управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Інтенсивне впровадження новітніх інформаційних технологій під час вивчення англійської мови сприяє формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови та її ефективному засвоєнню. Швидкий темп сучасного життя та інформатизація суспільства зумовлюють безпосереднє використання мобільних телефонів, планшетів та інших пристроїв як на заняттях із вивчення мови, так і з метою формування самоосвітньої компетентності студентів, тому одним із пріоритетних напрямів в освіті стали технології мобільного навчання, що забезпечують динамічність та ефективність освітнього процесу.

За невеличкий проміжок часу мобільні пристрої стали невід'ємним навчальним інструментом, величезний потенціал якого успішно реалізується як у навчальному середовищі (class learning), так і поза ним (out-of-class learning). У загальному тлумаченні поняття “мобільне навчання” (m-learning) – одна з форм навчального процесу, що спирається на використання різних мобільних засобів, серед них такі: мобільні телефони, смартфони, планшетні ПК, портативні аудіопристрої тощо.

Зокрема, британські науковці А. Куклушка-Холм та Л. Шілд (Agnes Kukulska-Hulme, Lesley Shield) інтерпретують мобільне навчання як формальне або неформальне навчання, опосередковане через портативні пристрої і потенційно доступне будь-де та будь-коли [5]. Британський лінгводидакт М. Шарпл (Mike Sharpie) зазначає, що мобільне навчання – це складний процес, який представлений мобільністю у фізичному просторі, мобільністю технологій, мобільністю у концептуальному просторі, мобільністю у соціальному просторі та ін. [9, с. 244]. Серед найважливіших характеристик мобільного навчання виокремлюються гнучкість і доступність, автономність, індивідуальний підхід, різноплановість освітнього процесу [3, с. 18].

Варто наголосити про різницю між мобільним та електронним навчанням (e-learning). Електронне навчання на відміну від мобільного передбачає обов'язкову наявність класу, комп'ютерної лабораторії або місця для комп'ютера з можливістю виходу в мережу Інтернет для проведення заняття та оцінювання студентів. Зокрема, технології комп'ютерного навчання для вивчення англійської мови (computer assisted language learning) безпосередньо пов'язані з електронним навчанням. На противагу портативність мобільних засобів навчання дає змогу студентам виконувати завдання в будь-якому місці (вдома, під час подорожі, у кав'ярні тощо), що є дуже ефективним у формуванні самоосвітньої компетентності. До того ж мобільне навчання сприяє постійній підтримці зв'язку студента з викладачем і є необмеженим у часі.

Формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови сприяють також коучингові технології. Традиційними методами коучингу, які доцільно застосовувати на різних стадіях навчального процесу, є вправи на розвиток умінь постановки цілей і стратегічного планування, такі як GROW (аббревіатура від англійських слів goal (ціль), reality (реальність), option (варіант), will (воля)), SMART (аббревіатура слів specified (конкретний), measurable (вимірюваний), agreed (узгоджений), realistic (реалістичний), timed (обмежений у часі)) або SMAC (аббревіатура слів specified (конкретний), measurable (вимірюваний), achievable (досяжний), challenging (стимулюючий); вправи “мозковий штурм”, “колесо життя”, “асоціації” і “тайм-менеджмент”; ведення щоденників, симуляції, візуалізації, шкалування на визначення своїх умінь, мотивів, обмежень тощо. Зміст перелічених методів базується на триступеневій схемі: мета – дія – результат. Вони навчають студентів ставити перед собою завдання і виконувати його. Зокрема, методика SMART тренує вміння ставити чіткі, конкретні, обмежені в часі реалістичні цілі, досягнення яких матиме суттєвий вплив на особисте або професійне життя; цей вплив вимірюється певними конкретними категоріями та узгоджуються з життєвими планами і теперішньою ситуацією студента [2, с. 102].

Слід звернути увагу на те, що активне використання сучасних інформаційних технологій у британських закладах вищої освіти й освітніх організаціях сприяло розвитку *технології змішаного навчання* (blended learning). Вона є поєднанням очного, дистанційного та Інтернет-навчання за допомогою внутрішньоінституційного віртуального освітнього середовища (virtual learning environment), створеного на одній із платформ для організації електронного навчання (Blackbird, Moodle, WOLF, PepplePad тощо).

Висновки. Отже, формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів англійської мови в процесі базової підготовки у Великій Британії передбачає використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів як урахування внутрішніх можливостей особистості підвищувати ефективність усіх сфер своєї діяльності та впливу зовнішнього освітнього середовища на розвиток її професійної компетентності.

Використана література:

1. Башкір О. І. Інформатизація як вимога розвитку освіти КНР. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2020. Вип. 72.

2. Горук Н. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. Вип. 11(1). С. 99–104.
3. Кримова А. В. Використання мобільних пристроїв на заняттях англійської мови з метою формування навичок аудіювання : бакалаврська робота. Суми, 2008. 42 с.
4. Лозова В. М., Микитюк С. О. Ресурсний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень*. Харків : Апостроф, 2012. С. 166–188.
5. Kukulska-Hulme A., Shield L. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. 2008. URL : <http://hstrik.mhosting.nl/wordpress/wpcontent/uploads/2013/03/Kukulska-Hulme-Shield-ReCALL-2008.pdf>.
6. Chun D. M. Using Computer Networking to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence. *System*. 1993. Vol. 22. № 3. P. 28–34.
7. Hagen S. User Preferences in Open and Distance Learning. *ReCALL*. 1995. Vol. 7. № 1. P. 73–77.
8. Healy F. Foreign Language Teaching in the Universities. Manchester : Manchester UP, 1967. 64 p.
9. Sharpies M., Amedillo-Sanchez I., Milrad M. Mobile Learning: Small devices, big issues. *Technology enhanced learning: principles and products* / ed. by N. Balacheff et al. Germany : Springer, 2009. P. 233.

References:

1. Bashkir, O.I. (2020). Informatyzatsiia yak vymoha rozvytku osvity KNR [Informatization as a requirement for education development in the People's Republic of China]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova [Scientific journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University]*. Seriiia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Vyp. 72.
2. Horuk, N. (2015). Kouchynh yak efektyvna tekhnolohiia formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti studentiv [Coaching as an effective technology to form students' self-educational competence]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of Modern Teacher Training]*. Vyp. 11(1), 99-104.
3. Krymova, A.V. (2008). Vykorystannia mobilnykh prystroiv na zaniattakh anhliskoi movy z metoiu formuvannia navychok audiiuvannia [Use of mobile devices in the English language classes aimed at formation of listening skills]: bakalavraska robota. Sumy.
4. Lozova, V.M., Mykytiuk, S.O. (2012) Resursnyi pidkhid [Resource approach]. *Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen [Scientific approaches to pedagogical researches]*. Kharkiv : Vyd-vo: Virovets A.A., «Apostrof». 166-188.
5. Kukulska-Hulme A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. Retrieved from: <http://hstrik.mhosting.nl/wordpress/wpcontent/uploads/2013/03/Kukulska-Hulme-Shield-ReCALL-2008.pdf>. (13.02.2020)
6. Chun, D.M. (1993). Using Computer Networking to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence. *System*. Vol. 22, 3, 28-34
7. Hagen, S. (1995). User Preferences in Open and Distance Learning. *ReCALL*. Vol. 7, 1, 73–77.
8. Healy, F. (1967). Foreign Language Teaching in the Universities. Manchester: Manchester UP.
9. Sharpies, M., Amedillo-Sanchez, I., Milrad, M. (2009). Mobile Learning: Small devices, big issues. *Technology enhanced learning: Principles and products*. / [ed. by N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder, S. Barnes, & L. Montandon]. Dordrecht, Germany: Springer.

Perevozniuk V. V. Recourse support for the formation of self-educational competence of future English language teachers

The article deals with the generalization of the resource support for the formation of self-educational competence of future English language teachers in Great Britain. It is found out that the resource support involves taking into consideration two factors – inner and outer. The inner resource presumes that future teachers possess some untapped reserves, abilities, talents, physical and intellectual capabilities, which reflect personality's inclinations, experience, the level of consciousness, intellectual, emotional volitional development, readiness for activity, communication, striving for lifelong improving in the process of professional training.

Inner recourses serve as a source for the individual personal development, which is based on the personal potential as a complex of spiritual features that enables people to make decisions and control their behavior taking into account and evaluating the situation. The formation of the self-educational competence of students in British higher pedagogical education institutions in calls requires their orientation to the development of their own inner potential since it is essential for mastering the English language.

Outer resources, namely educational technologies, contribute to self-educational competence of future English language teachers in the process of the basic pedagogical education in Great Britain. Among them we find e-learning technologies (Internet, e-mail, computer video conferences, visual lectures, e-library, banks of audio and video recordings of lessons, lectures, open lessons etc.), mobile learning technologies, coaching technologies, blended learning technologies.

It is found out that the effectiveness of the formation of the self-educational competence of future English language teachers in the process of basic pedagogical education in Great Britain is provided by taking into account and logical usage of both inner and outer resources that contribute to enhancement of personal inner educational abilities (knowledge, skills) as well as by effective application of the above-mentioned innovation technologies in the educational process.

Key words: teacher, training, basic, self-educational competence, Great Britain, English language, resource.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано сутність інтелектуального розвитку, розкрито вікові особливості психічних процесів дошкільників. Обґрунтовано необхідність інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку, особливості підходів до організації цього процесу вихователями. Описано методи формування у дітей розумових операцій (аналізу і синтезу, порівняння, систематизації та класифікації). Представлено множинні приклади розроблених завдань, які використовуються у процесі пізнання світу на інтегрованих заняттях та в повсякденній діяльності дітей. Метою статті є теоретичне дослідження та аналіз підходів до рівня інтелектуального розвитку дошкільників; здійснення психолого-педагогічної характеристики розвитку інтелекту дітей дошкільного віку.

Представлено визначення інтелекту та пізнавальних здібностей, визначено умови застосування розвивальних ігор в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Інтелектуальний розвиток дитини є важливим у дошкільному періоді, коли закладаються основи особистості, мислення дорослої людини, безпосередньо залежить від використаних ресурсів інтелектуального розвитку дошкільного періоду. У процесі формування інтелектуальних здібностей відбувається вдосконалення пізнавальних психічних процесів, формуються прийоми та способи розумової діяльності, починають формуватися логіко-математичні здібності дітей.

Таким чином, ігровий і зацікавлюючий характер процесу інтелектуального розвитку сприяє активному включенню дітей у розумову діяльність, прояву їхніх пізнавальних здібностей, творчості, отримання задоволення від розумової напруги та досягнутих результатів. Різноманітна діяльність дає змогу сформувати у дітей досвід інтелектуальної діяльності, закласти основи для подальшого розвитку всіх пізнавальних процесів і тим самим створити передумови для успішного навчання в школі.

Ключові слова: інтелект, інтелектуальний розвиток, розумові операції, пізнавальні здібності, діти дошкільного віку, заклад дошкільної освіти.

Проблема інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку в усі часи була актуальною і потребувала відповідних психолого-педагогічних досліджень. Нині інтелектуальному розвитку дитини дошкільного віку теж надається великого значення як вітчизняними, так і закордонними науковцями.

Психологами та педагогами з'ясовано, що найбільш сприятливий період для розвитку інтелекту дитини – від народження до шести-семи років, саме тому це той період, коли дорослим необхідно розвивати пам'ять, мислення, сприймання, увагу, уяву дитини. Доведено, що показниками розумового розвитку дитини є: запитання, судження, особливості сприйняття та виконання завдань, зміст і форми ігор, характер спілкування з дорослими і однолітками. Розумовий процес базується на судженні, розумінні, міркуванні, інтелектуальних почуттях. Тому поняття «інтелект» розглядається науковцями як специфічна форма організації індивідуального (розумового) досвіду, що забезпечує можливість продуктивного сприйняття, розуміння і пояснення того, що відбувається.

Теоретичні основи вирішення проблеми формування інтелектуальних умінь широко представлено у низці психолого-педагогічних досліджень (Л. Виготський, Ж. Піаже, П. Гальперін, Н. Менчинська, В. Паламарчук, С. Рубінштейн, І. Якиманська та ін.). При цьому особлива увага зосереджується на встановленні закономірностей інтелектуального розвитку особистості та способів його стимулювання відповідно до вікових особливостей дітей і можливостей змісту навчального матеріалу.

Психолого-педагогічними дослідженнями (Ш. Амонашвілі, К. Бардін, І. Будницька, А. Венгер, Н. Виноградова, В. Давидович, Л. Журова, В. Мухіна, Б. Нікітін, Д. Ельконін та ін.) визначено шляхи інтенсифікації виховання та розвитку інтелекту дітей під час підготовки їх до подальшого оволодіння навчальною діяльністю, життя у соціумі та ін.

Досліджуючи інтелектуальний розвиток дошкільників, М. Под'яков стверджував, що одне із загальних завдань дослідження проблеми інтелектуального виховання дошкільників полягає у розробленні такого змісту навчання, оволодіння яким дало б дітям змогу, у доступних їм межах, успішно орієнтуватися в тих сферах навколишньої дійсності, з якими вони стикаються в повсякденному житті [7]. Науковець відзначає позитивний вплив занять на розвиток інтелектуальних здібностей, серед яких – гнучкість і широта мислення, здатність передбачати результат ситуації, і на основі цього вибирати найбільш прийнятний і правильний шлях вирішення. Він стверджував, що розвиток інтелектуальних здібностей може відбуватися тільки в процесі активної та емоційно позитивної діяльності. Такою діяльністю в дошкільному віці є гра, яка дає дітям змогу засвоїти нові знання, продемонструвати самостійність у практичній діяльності. Тому особливе значення в розвитку інтелектуальної сфери старших дошкільників належить ігровим технологіям.

Одним із найважливіших завдань сучасного освітнього процесу з дітьми дошкільного віку є формування розумових умінь і навичок, які дають змогу легко засвоювати нові знання. Інтелектуальний розвиток дитини

охоплює широке коло взаємозалежних завдань, від розв'язання яких залежатиме готовність дитини до навчання в школі. Саме тому у дітей дошкільного віку необхідно формувати правильні уявлення про явища навколишньої дійсності; розвивати допитливість і пізнавальний інтерес, розумові процеси, уяву, пам'ять і мовлення; сприяти навчанню способів пізнавальної діяльності [6].

Слід зазначити, що саме в дошкільному віці починає реально формуватися особистість, причому цей процес тісно пов'язаний із розвитком емоційно-вольової сфери, з формуванням інтересів та мотивів поведінки. У зв'язку з тим, що діти дошкільного віку характеризується активністю, допитливістю, емоційністю, у цей час і слід розпочинати розвивати в дитини інтелектуальні здібності та пов'язані з ними психічні процеси (пам'ять, увагу, мислення, сприймання), що в подальшому сприятиме легкості та швидкості сприймання інформації, аналізу, освоєнню нового, знаходженню неординарних рішень у різних життєвих ситуаціях. Такі якості закладаються у дітей дошкільного віку під час ігрової діяльності, тому зміст і методи навчання дошкільників спрямовані на розвиток уваги, пам'яті, на відпрацювання умінь порівнювати, виділяти характерні властивості предметів та узагальнювати їх за певною ознакою, і, напевно, найголовніше – отримувати задоволення від вірного рішення важкого завдання. Окрім цього, потрібно навчити дитину вчитися. Найкраще спонукання до навчання – зацікавлення дитини. Для дитини дошкільного віку навчання та гра – це одне й те ж. Діти, із задоволенням граючись, навчаються, вирішують важливі завдання, під час яких вони здобувають нові знання та вміння, що вимагає від них вольових і розумових зусиль, формує організованість і самостійність, відкриває радість пізнання. Гра має бути як пізнавального, так і виховного спрямування: вчить дітей співпраці, правилам спілкування в колективі, ставлення до партнерів по грі та ін. [3].

Значимо, що у процесі формування інтелектуальних здібностей відбувається вдосконалення пізнавальних психічних процесів, формуються прийоми і способи інтелектуальної діяльності, починають формуватися математичні здібності дітей. У дошкільному віці накопичується потенціал для повноцінного функціонування розумових процесів, формується мотивація навчальної, трудової, творчої діяльності. Мета сучасної особистісно-орієнтованої освіти – надати педагогічну підтримку кожній дитині на шляху її саморозвитку, самоствердження і самопізнання. Сучасна дошкільна освіта покликана допомагати дитині встановлювати свої взаємини із суспільством, культурою людства, в яких вона стане суб'єктом власного розвитку [3].

У процесі розвитку інтелекту людини науковці виділяють три стадії, які послідовно змінюють одна одну. Спочатку формується сенсомоторний інтелект – конкретні безпосередні матеріальні дії з предметами. Сенсомоторний період охоплює перші два роки життя дитини. У цей час у дитини не розвинене мовлення і відсутні уявлення, а поведінка будується на основі координації сприйняття дійсності й рухів (звідси і назва – «сенсомоторний»). Потім виникають структури конкретних операцій – дії, які виконуються подумки, але з опорою на зовнішні, конкретні, наочні об'єкти або уявлення. Ще пізніше відбувається становлення формально-логічних операцій, коли дитина здатна абстрагуватися від конкретного змісту та перейти до більш узагальнених форм мислення, таких як логічні висновки, адже логіка – це вищий щабель у розвитку інтелекту [9].

Упродовж дошкільного дитинства відбувається перетворення інтелекту із сенсомоторного на мислення за допомогою уявлень. Сильний образний початок за умови недостатнього розвитку словесного мислення призводить до своєрідної дитячої логіки: дитина не здатна доводити щось, розмірковувати, вона не бачить речі в їхніх внутрішніх зв'язках, вона вважає їх такими, якими їх безпосередньо сприймає: вона вважає, що вітер дме тому, що розгойдуються дерева, а сонце увесь час йде за нею, зупиняючись тоді, коли зупиняється вона сама. Оскільки дошкільник необ'єктивний, він не враховує інших точок зору і не розуміє відносності оцінок. Тому, наприклад, дитина вважає всі великі речі важкими, а маленькі – легкими. Дошкільник не чутливий до протиріч, він розглядає весь світ зі своєї власної точки зору, єдиної та абсолютної, їй недоступні розуміння відносності пізнання світу та координування різних точок зору.

Етап розвитку мислення з опорою на конкретні уявлення завершується з появою розуміння того, що під час перетворення предмета одні властивості зберігаються, а інші змінюються (наприклад, що кількість пластиліну не змінюється під час змінення його форми або не змінюється кількість води під час переливання її з вузької ємкості до широкої). Цей процес відбувається до семи-восьми років, коли дитина вже може розмірковувати, доводити, співвідносити кілька точок зору, знаходячи об'єктивну істину. Дитина пізнає світ на емоційно-чуттєвій основі, по-своєму, в першу чергу засвоюючи лише те, що лежить на поверхні і що вона розуміє. Однак педагогу закладу дошкільної освіти слід урахувати, що перші знання стають стрижневими, зберігаючи свою значимість і в майбутньому, тому інтелектуальний розвиток маленької дитини не слід розуміти спрощено. У перший період життя вона не тільки накопичує враження, а й розширює чуттєвий досвід, вчиться орієнтуватися в навколишньому світі. У неї поступово починає формуватися система знань, що, образно кажучи, ніби розкладаються по полицях. Таке впорядкування багату в чому залежить від педагога, який керує відбором змісту, вибором методів розвитку пізнавальної діяльності [4].

Отже, можна вважати, що інтелектуальне виховання особистості фактично реалізовує право дитини бути розумною. Порушення цього права занадто дорого обходиться як самій дитині, так і суспільству в цілому, тому педагог повинен із великою відповідальністю підходити до організації та вибору змісту освіти, щоб забезпечити своєчасний інтелектуальний розвиток дитини, враховуючи, що до семи років вона досягає 80 % своїх розумових можливостей.

У контексті нашого дослідження зазначимо, що під час інтелектуальних ігор діти навчаються точно та повно сприймати предмети та їхні властивості (колір, форму, розташування в просторі). Без такого навчання сприймання дитини дошкільного віку довго залишається поверховим, дитині важче опанувати інші види діяльності (конструювання, малювання). Отже, засвоєння сенсорних еталонів – це довготривалий процес, що триває кілька років і включає поступовий перехід до все більш складних форм сприйняття.

Однак слід зазначити, що своєчасний рівень розвитку інтелекту дітей дошкільного віку багато в чому гальмується такими чинниками:

- декларативністю знань, пропонованих дітям;
- великою кількістю занять і відсутністю зв'язків між ними, що не дає можливості дитині поміркувати про почуте, «вжитися» в матеріал і перевести знання в практичну площину;
- немає чітко вираженої системи в подачі знань, частіше педагог йде шляхом збільшення кількості знань, а не шляхом їх розширення, концентрації навколо найбільш значущих аспектів, «ядра» знань;
- рідкісним використанням активних форм пізнання дітей: експериментування, моделювання, елементарних дослідів, самостійного збору інформації тощо [5].

Кожному педагогу слід знайти резерв удосконалення інтелектуального розвитку дітей у конкретній віковій групі та продумувати зміст форми та методи організації пізнавальної діяльності.

Слід зазначити, що успішне вирішення завдань на будь-якому віковому етапі пов'язане з умінням аналізувати та синтезувати, переключатися з одного способу дії на інший, абстрагувати, конкретизувати, порівнювати, узагальнювати та ін., саме тому акцент дошкільної освіти повинен бути перенесений із засвоєння конкретних знань у тій чи іншій галузі на способи їх добування та творчого застосування щодо певної життєвої (навчальної) ситуації.

Отже, у процесі формування у дітей інтелектуально-пізнавальних умінь вирішуються завдання навчання системі дослідницьких дій, необхідних для самостійного багатостороннього аналізу предметів, уміння порівнювати, класифікувати, узагальнювати, групувати та аналізувати. Це багато в чому буде визначати успішність дитини в її подальшому житті та навчанні [2].

Педагогові необхідно пам'ятати, що, вирішуючи завдання інтелектуального розвитку, можна наповнити заняття конкретним змістом, реалізуючи будь-яку інноваційну програму дошкільної освіти. Інтелектуальні вміння формуються поступово, не стільки в ході фронтальних занять, скільки в активній самостійній повсякденній діяльності дітей, де у них є можливість поміркувати над своїми діями, щось ствердити, у чомусь засумніватися. У даному разі педагогу відводиться роль співучасника дитячих винаходів, який не повинен поспішати вказувати шлях вирішення проблеми, а мудро та тактовно підтримувати дитину на шляху до самостійного пошуку. Зміст таких занять із дітьми досить складний, але водночас є необхідними для поступового та систематичного формування елементарних інтелектуальних умінь, які, своєю чергою, послужать основою подальшого розвитку.

Саме тому важливим складником розвивального простору в закладі дошкільної освіти повинна бути ігротека розвивальних ігор, через які кожна дитина незалежно від рівня розвитку та стану психофізичного здоров'я може оптимально реалізувати свої можливості. Робота ігротеки спрямована на формування інтелектуальних якостей особистості, зокрема:

- швидкості, послідовності, логічності, критичності мислення;
- точності внутрішнього мовлення;
- швидкості і послідовності сприймання;
- обсягу та розподілу уваги;
- точності та міцності пам'яті;
- мотиваційної спрямованості до пізнання та ін. [1].

Серед розвивальних ігор в ігротекі закладу дошкільної освіти рекомендуються дидактичні ігри на розвиток сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, загальної та дрібної моторики (лото, пазли, головоломки, лабіринти, шахи, шашки; конструктори та будівельні блоки; м'які та дерев'яні 3D-конструктори, розвиваючі іграшки-трансформери, інтерактивні іграшки, авторські розвивальні іграшки (дошки Сегена, іграшки М. Монтесорі, палички Д. Кюізенера, кубики М. Зайцева, логічні блоки З. Дьенеша та ін.) [8].

Як відомо, вміння, у тому числі розумові, виробляються в процесі багаторазових вправ, тому щоб зберегти інтерес дітей до гри, необхідно постійно змінювати ігрові ситуації та практичні завдання. Основний методичний принцип дидактичних ігор – їх багаторазове повторення, що є необхідною умовою розвиваючого ефекту.

Завдання педагога – стимулювати розумову активність дітей, спонукати до гри тих, хто свідомо відмовчується, послідовно формуючи думку про те, що в пропонованих завданнях не існує одного вирішення, що правильними можуть виявитися різні рішення, іноді зовсім не схожі одне на одного [5].

Таким чином, ігровий і цікавий характер процесу інтелектуального розвитку сприяє активному включенню дітей в інтелектуальну діяльність, прояву своїх пізнавальних здібностей, творчості, отриманню задоволення від інтелектуальної напруги і досягнутих результатів. Різноманітна діяльність дає змогу сформулювати у дітей досвід інтелектуальної діяльності, закласти основу для подальшого розвитку всіх пізнавальних процесів і тим самим створити передумови для успішного навчання в школі.

Висновки. Отже, інтелектуальний розвиток є важливим напрямом розвитку дитини в дошкільний період дитинства, коли закладаються основи особистості. Як буде мислити доросла людина, безпосередньо залежить від того, як були використані ресурси інтелектуального розвитку дошкільного періоду.

Теоретичний аналіз проблеми інтелектуального розвитку у дітей дошкільного віку дає підстави для методологічних пошуків та подальших емпіричних досліджень.

Використана література:

1. Барташников А. А., Барташникова И. А. Учись играя: тренировка интеллекта. Харьков, 1997. 412 с.
2. Воскобович В. В. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей дошкольного возраста. Санкт-Петербург, 2001. 136 с.
3. Зак А. З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6-7 лет. Москва : Новая школа, 1996. 288 с.
4. Карабаєва І. І., Яценко Т. В., Пасічник А. В. Інтелектуально обдаровані дошкільнята: підтримка та супровід. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.
5. Нисканен Л. Г., Шаграева О. А., Родина Е. В. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников. Москва : Академия, 2002. 208 с.
6. Підліпняк І. Ю. Логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку: особливості освітньо-виховного процесу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія "Педагогіка. Соціальна робота"*. 2017. Вип. 2(41). С. 194–198.
7. Подд'яков Н.Н. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников. Москва, 1980. 214 с.
8. Тупичкина Е. Программно-методическое обеспечение интеллектуального развития современного ребенка. *Детский сад от А до Я*. 2009. № 1. С. 76–88.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург, 2002. 272 с.

References:

1. Bartashnikov, A.A. & Bartashnikova, I.A. (1997). *Uchis igraya: trenirovka intellekta* [Learn by playing: intelligence training]. Harkov, 412 p. (In Ukrainian).
2. Voskobovich, V.V. (2001). *Igrovaya tehnologiya intellektualno-tvorcheskogo razvitiya detey doshkolnogo vozrasta* [Game technology of intellectual and creative development of preschool children]. Sankt-Peterburg, 136 p. (In Russian).
3. Zak, A.Z. (1996). *Razvitie intellektualnykh sposobnostey u detey 6-7 let* [The development of intellectual abilities in children 6-7 years old]. Moskva: Novaya shkola Publ., 288 p. (In Russian).
4. Karabaieva, I. I., Yatsenko, T. V., Pasichnyk, A. V. (2011). *Intelektualno obdarovani doshkolniata: pidtrymka ta suprovid* [Intellectually gifted preschoolers: support and support]. Kyiv: Shkilnyi svit Publ., 128 p. (In Ukrainian).
5. Niskanen, L. G., Shagraeva, O. A., Rodina, E. V. (2002). *Intellektualnoe razvitie i vospitanie doshkolnikov* [Intellectual development and education of preschool children]. Moskva: Akademiya Publ., 208 p. (In Russian).
6. Pidlypniak, I. Yu. (2017). *Lohiko-matematychnyi rozvytok ditei doshkolnoho viku: osoblyvosti osvithno-vykhovnoho protsesu* [Logic-mathematical development of preschool children: features of the educational process]. Uzhgorod University Scientific Bulletin. Series: Pedagogy. Social work. No. 2 (41), pp.194–198. (In Ukrainian).
7. Podd'yakov, N. N. (1980). *Soderzhanie i metody umstvennogo vospitaniya doshkolnikov* [The content and methods of mental education of preschool children]. Moskva, 214 p. (In Russian).
8. Tupichkina, E. (2009). *Programmno-metodicheskoe obespechenie intellektualnogo razvitiya sovremennogo rebenka* [Software and methodological support for the intellectual development of a modern child]. *Detskiy sad ot A do Ya* [Kindergarten from A to Z], no. 1, pp. 76–88. (In Russian).
9. Holodnaya, M. A. (2002). *Psihologiya intellekta. Paradokyyi issledovaniya* [Psychology of intelligence. Research Paradoxes]. Sankt-Peterburg, 272 p. (In Russian).

Pidlypniak I. Yu., Duka T. M. Intellectual development of preschool aged children in the conditions of modern preschool educational institution

The essence of intellectual development and the age peculiarities of psychical processes of preschoolers have been analyzed and revealed in the article. The necessity of intellectual development of preschool children, the peculiarity of approaches concerning organization of this process by educators has been substantiated. Methods of formation of mental operations (analysis and synthesis; comparison; systematization and classification) in children have been described. The numerous examples of developed tasks that are used in the process of learning the world at integrated lessons and in the daily activities of children have been presented. The purpose of the article is theoretical research and analysis of approaches to the level of intellectual development of preschoolers; implementation of psychological and pedagogical characteristics of the development of preschooler intelligence.

The definitions of intelligence and cognitive abilities have been presented; the conditions of use of developmental games in the educational process of the preschool educational institution have been specified.

Intellectual development of a child is important in the preschool period, when the foundations of personality are laid; thinking of an adult depends directly on the resources used for the intellectual development of the preschool period.

Cognitive mental processes are improving in the process of formation of intellectual abilities, techniques and ways of mental activity are forming, logical and mathematical abilities of children begin to form.

Thus, the playful and interesting nature of the process of intellectual development contributes to the active involvement of children in the mental activity, the demonstration of their cognitive abilities, creativity, enjoying the mental effort and the results achieved. Various activities allow forming the experience of intellectual activity in the children, laying the foundations for further development of all cognitive processes and thereby creating the preconditions for successful learning at school.

Key words: *intelligence, intellectual development, mental operations, cognitive abilities, preschool aged children (preschoolers), preschool educational institution.*

ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ З УПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено розкриттю особливостей та узагальненню способів реалізації ідей міжкультурної освіти у Великій Британії. Встановлено, що розвиток британської системи міжкультурної освіти зумовлений чинниками деколонізації, демократизації та інтерналізації міграції, а також міцними традиціями цієї країни, певною зацікавленістю уряду у вихованні достойних громадян. Адміністративна концепція міжкультурної освіти у Великій Британії містить два провідних аспекти, які стосуються, з одного боку, прав і свобод у сфері освіти домінуючих етнокультурних груп, а з іншого – рівності доступу до освітніх ресурсів представників етнічних або іммігрантських меншин.

Уточнено, що шлях офіційної Британії до визнання особливих інтересів субкультур у сфері загальної освіти зазнав певної еволюції – від планів допомогти учням-мігрантам асимілюватися до програми педагогічної підтримки різноманіття культур. Для цього було реалізовано педагогічні завдання, спрямовані на привчання їх до поваги культури, традицій і законів країни перебування; вивчення традицій культури нової батьківщини; збереження особливостей культури іммігрантських громад шляхом розуміння, поваги та діалогу між різними соціокультурними групами.

Британський передовий педагогічний досвід засвідчує, що міжкультурна освіта в сучасних умовах значного розширення міграції виходить за рамки пасивного співіснування в освітньому середовищі представників різних культур. Вона спрямована на підготовку учнівської молоді незалежно від етнічної ідентичності до активної міжкультурної взаємодії та спільного життя в новому – інтеркультурному – суспільстві шляхом набуття міжкультурної компетентності й ґрунтовної обізнаності в галузі громадянознавства, формування міжкультурної толерантності, лідерських якостей і соціальної відповідальності.

Ключові слова: міжкультурна освіта, досвід Великої Британії, педагогічна підтримка різноманіття культур, міжкультурна толерантність, громадянське виховання учнів-мігрантів.

В умовах суттєвого розширення міжнародних зв'язків і комунікацій, зростання обсягів зовнішньої міграції населення по всьому світу, яка зумовила стрімкий розвиток ознак нового – інтеркультурного – європейського суспільства, значно актуалізуються проблеми організації шкільної міжкультурної освіти, здатної задовольнити пізнавальні, іншомовні, освітні й соціокультурні потреби учнів як представників різних культур [8].

Міжкультурна освіта, будучи альтернативою традиційному монокультурному підходу, завдяки послідовній освітній політиці Європейського Союзу еволюціонувала в європейських країнах від первинних механізмів асиміляції та сегрегації до різних концепцій інтеграції осіб з особливими етнокультурними, пізнавальними, мовними, соціальними потребами. Сьогодні міжкультурна освіта спрямовує свої зусилля на набуття молодим поколінням однієї з ключових компетенцій, що пов'язана з життям у кардинально зміненому, багатомовному й багатокультурному суспільстві, створенням рівних можливостей доступу до освітніх ресурсів дітям і молоді, які походять не тільки з національних меншин і корінних етнічних груп, а також мігрантів, біженців, переселенців без будь-яких упереджень і стереотипів [4].

Соціальна значущість міжкультурної освіти ґрунтується філософськими концепціями інтеркультуралізму (Л. Массиньон, Р. Паніккар) та діалогу культур (М. Бахтин, В. Біблер), а також визнається провідними положеннями сучасної європейської мовної та освітньої політики (Дж. Больтен, А. Боннет, Е. Боссе, Ж.-С. Дельванк'єр, М. Олів'є, Т. Перрін), яка законодавчо сприяє мирному співіснуванню й розвитку різних культур в умовах сучасного глобалізованого світу. Сенс міжкультурної освіти вбачається у розвитку особистості в умовах зміненої багатокультурної й полілінгвальної освітньої взаємодії, що сприятиме здобуттю нею основоположних знань, навичок та вмінь, які зумовлюють тип мирного співіснування й спілкування з іншими людьми у міжкультурному середовищі, використання форм поведінки та ставлення до людей на основі визнання їхніх прав бути іншими у сфері традицій заданої культури [3].

Натомість у практиці європейських країн виявляється, що провідні цілі міжкультурної освіти не завжди мають чітко виражений характер. Здебільшого вони сфокусовані на тому, щоб навчити учнів-мігрантів уживати державну мову «нової Батьківщини» в автентичних ситуаціях міжкультурного спілкування, засвоїти чужий спосіб життя та відповідні моделі соціальної поведінки, розширити індивідуальну картину світу за рахунок залучення до мовної картини світу носіїв домінуючого етносу [6, с. 49]. В означеному контексті певний науковий інтерес викликає передовий досвід Великої Британії з реалізації завдань міжкультурної освіти, який в українському науково-педагогічному дискурсі відображено недостатньо.

Мета статті – розкриття особливостей та узагальнення способів упровадження ідей міжкультурної освіти у Великій Британії.

Згідно із сучасними статистичними даними, Велика Британія – одна з розвинутих європейських країн із найбільш чисельною популяцією іноземців, кількість яких становить понад 3 млн осіб. Серед іммігрантів – біженці, працівники, студенти і діти шкільного віку, які мають багатонаціональні сім'ї [7, с. 12]. Отже, проблеми міжкультурної комунікації та міжкультурної освіти у повсякденному житті Великої Британії були й залишаються актуальними для всього населення цієї розвинутої європейської країни.

Стратегія впровадження міжкультурної освіти у Великій Британії здійснювалася протягом багатьох років, оскільки вона, з одного боку, торкається релевантних тем людства, до яких належать етнічна приналежність, культура та релігія, а з іншого – демографічні зміни в країні, які починаючи із середини минулого століття суттєво вплинули на національну освітню систему. Велика Британія, з огляду на свою історію та багатонаціональний склад населення, вдало поєднуючи традиційність із гнучкістю та швидкою адаптацією до соціокультурних змін, які відбуваються у світі, накопичила суттєвий позитивний досвід з організації освіти на засадах багатокультурності та інтеркультуралізму.

Як свідчить історико-політологічний екскурс, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії (United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland) – це конституційна монархія зі столицею Лондон. До її складу входять Англія, Шотландія, Уельс та Північна Ірландія, які відрізняються своїми соціокультурними традиціями. Сьогодні чисельність населення монархії становить понад 66 млн осіб, серед яких білих британців – 85,67 %, білих (інших) – 5,27 %, індійців – 1,8 %, пакистанців – 1,6 %, ірландців – 1,2 %, афрокарібців – 1,0 %, чорних британців – 0,8 %, китайців – 0,8 %, інших – 0,4 % [7, с. 30]. За даними Office for National Statistics, легальна міграція за 2018–2019 рр. у Велику Британію становить 270 тис осіб, найбільше прибуло з Китаю, Індії, Греції, Франції, Польщі, Італії, що разом становить 5 % від загального числа всього населення. Крім цього, на території цієї країни також перебуває 12,38 тис біженців з Еритреї, 12,8 тис – з Ірану, 9,5 тис – із Зімбабве, 9,35 тис – з Афганістану, 6,9 тис – із Сомалі, 5,29 тис – зі Шрі-Ланки, 6,1 тис – із Судану, 16,49 тис – із Сирії.

Із наведених статистичних даних видно, що у Великій Британії, населення якої представлено різними національними меншинами й етнічними групами, а також біженцями та мігрантами з різних регіонів світу, які всіляко намагаються зберегти свою національну ідентичність, проблема міжкультурної освіти є досить актуальною. Натомість історичний розвиток міжкультурної освіти у Великій Британії почався з 1948 р., коли було підписано Акт про британську національність (British Nationality Act). Цей Акт започаткував процес самовизначення британців як багатокультурної нації, надавши чітке розуміння того, що громадяни колишніх колоній, протекторатів, залежних від Великої Британії, та жителі країн, що входять до Співдружності націй, є суб'єктами цивільного права Сполученого Королівства [7, с. 18]. Наступними кроками до впровадження політики міжкультурної освіти у Великій Британії стали:

– вихід у 1972 р. документу Міністерства освіти під назвою “Біла книга” (The White paper act), який визначив, що пріоритетом у довготривалій соціокультурній стратегії уряду є вирішення проблем імміграції, культурного різноманіття та расової дискримінації. Зокрема, вказувалося на те, що, оскільки у Великобританії під час навчання учнів відбувається зіткнення китайської, індійської, новозеландської та інших культур, то цей процес формує у психіці особистості «адекватний» підхід до етнічних меншин, усуваючи будь-які прояви расизму та дискримінації. Міністерство освіти робить усе можливе, щоб не було зазіхань на свободу, волю та бажання навчатися представників інших культур [10];

– прийняття у 1985 р. звіту Свона “Освіта для всіх” (Swann report “Education for All”), який передбачав уведення інклюзивної освіти з метою поліпшення міжкультурної обізнаності дітей через вивчення культур інших країн [5, с. 39];

– опублікування у 1992 р. документа Міністерства освіти Великої Британії (White Paper), який мав підзаголовок “Вибір і різноманіття”, в якому зазначалося, що, оскільки кожна дитина – це індивідуальність, а кожна місцева спільнота має свої освітні потреби, то держава надає місцевим органам самоврядування більшої влади у створенні різноманіття в системі освіти [9, с. 23].

Загалом шлях офіційної Британії до визнання особливих інтересів субкультур у сфері загальної освіти зазнав певної еволюції – від планів допомогти асимілюватися до програми педагогічної підтримки різноманіття культур. Зокрема, у контексті впровадження ідей міжкультурної освіти “Національна асоціація з антирасової освіти Великої Британії” наприкінці 70-х років минулого століття запропонувала програму, яка передбачала: введення в навчальні посібники інформації про національні меншини; створення посібників та навчальних програм для учнів з етнічних і расових меншин; облік у навчальних програмах пропозицій щодо усвідомлення етнічної приналежності; спеціальні заняття з ознайомлення учнів із культурами меншин [6, с. 123].

Суттєво й те, що починаючи із середини 80-х років ХХ ст. у Великій Британії офіційно визнано необхідність освіти в дусі культурного діалогу та обліку культурного різноманіття. У доповіді національної комісії з освіти підкреслено: щоб діти росли громадянами демократичного суспільства, вони повинні бути, в числі іншого, виховані у толерантному дусі. Про сприятливі перспективи розвитку міжкультурної освіти впродовж 90-х років йдеться в документах Британського шкільної ради: “Якісна освіта означає осмислення своєї спільноти, достатнє знання і розуміння інших спільнот. Якісна освіта не може базуватися лише на одній культурі, і в Британії, де етнічні меншини невинно формують і становлять частину населення, виховання повинно згладжувати суперечності між культурами і не намагатися нав'язувати домінуючу культуру. Навпаки, виховання повинно вбирати досвід багатьох культур, щоб розвивати суспільство і розширювати культурні горизонти кожного. Це те, що ми розуміємо під інтеркультуралізмом (міжкультурним підходом) в освіті” [6, с. 93].

Як наслідок, у британських школах досить часто використовуються інтерактивні інновації для реалізації міжкультурного підходу в освіті. Наприклад, метод “Подкаст” (Podcast) передбачає завантаження

підписником аудіо- та відеофайлів з Інтернету за допомогою використання технології RSS (syndication technologies). “Подкаст” є популярною формою поширення аудіоматеріалів для використання у мобільних пристроях, портативних комп’ютерах, MP3-програвачах тощо. Поширеними формами Podcasts є музичні та ток-шоу, інтерв’ю з учнями, вчителями та відомими людьми, аудіокнижки. Використання означеного методу під час навчання сприяє тому, що учні можуть одночасно прослуховувати та обговорювати цікаві для них нововведення у світі, що розширює їхній культурологічний кругозір [5, с. 32].

Окрім того, під час здійснення міжкультурної освіти найбільш уживаними є такі інтерактивні форми та методи, які відображають творче та активне навчання учнів, серед яких – діалог (dialogue), спілкування (communication) і літературний критичний аналіз (literary criticism). Особливу популярність набуло систематичне проведення уроків із закордонними носіями мови в режимі on-line. Електронне оснащення класів та придбання персональних планшетів для учнів сприяє їх постійному включенню в мережу та систему школи, де висвітлюються події з міжнародної діяльності навчального закладу. Співпраця із закордонними навчальними закладами здійснюється шляхом тимчасового обміну учнями. Щороку до британських шкіл приїжджають учні з Франції, Німеччини, Іспанії, здебільшого на два-три тижні. У деяких школах така міжнародна дружба триває вже кілька десятиліть.

Виховання міжкультурної толерантності та поваги до інших культур передбачає активну участь учнів у благодійних акціях та проєктах. Школярі є постійними учасниками благодійних акцій на міжнародному рівні, їхня освіта формує почуття відкритості, саме тому у Великій Британії зосереджений один із найбільших світових благодійних центрів Welcome Trust. Окрім того, у сучасних школах Великої Британії практикують Travellearning. Згідно з навчальними планами проводяться екскурсії, мандрівки та презентації турів, що урізноманітнює навчальний процес, сприяє засвоєнню нових знань та пробуджує інтерес до вивчення іноземних мов [5, с. 42].

Важливим аспектом у процесі здійснення міжкультурної освіти в школах Великої Британії є те, що вона почала розглядатися важливим напрямом викладання громадянознавства, ґрунтованого на спільній діяльності вчителів та учнів як представників різних культур шляхом організації їхньої партнерської взаємодії під час виконання суб’єктами навчальної діяльності певних функцій. У процесі реалізації завдань міжкультурної освіти, зокрема в контексті викладання громадянознавства, учні незалежно від їхньої етнічної ідентичності й соціального походження (представники домінуючого етносу, національних меншин, іммігрантських груп) вчаться адекватно сприймати й оцінювати різні форми суспільного життя, серед яких:

- культурні відмінності: різні люди по-різному бачать і уявляють себе та свій світ, соціальні та громадянські питання розглядаються по-різному в різних культурах;

- культурний контекст: ідеї, переконання та цінності, які ми ставимо на розгляд, відображають час та місце нашого навчання/роботи: контексти, які нам слід взяти до уваги;

- культурна зміна: культури не є статичними, вони еволюціонують самі собою та внаслідок міграцій (добровільних чи вимушених);

- культурна інтерпретація: наші відчуття того, ким ми є, – це результат того, звідки ми прийшли, нашого життєвого досвіду та відчуття різних речей. Наше чуття впливатиме на нашу реакцію та розуміння дій і вчинків інших людей, на нашу реакцію на час і місце, в яких ми живемо [2, с. 24].

Суттєво й те, що зміст, методи і форми міжкультурної освіти в школах Великої Британії, полегшуючи самодослідження учнів як представників домінуючого етносу й представників інших культур, спрямовані на формування в них міжкультурної чутливості й толерантності, громадянської компетентності й відповідних лідерських якостей, оскільки вони вчаться брати на себе відповідальність, відчувати себе впевненими, бути активними учасниками, приймати рішення та робити реальний вибір, зустрічатися і працювати з різними людьми, розвивати стосунки, брати до уваги соціальні та моральні дилеми, знаходити інформацію, надавати пораду і готуватися до змін [1, с. 6]. Як позитивний результат здійснення міжкультурної освіти – сформованість провідних якостей учня британської школи як знавця й медіатора культур, який здатен:

- діяти як “посол миру”, наставник чи посередник, представляючи школу на міжкультурних громадських заходах;

- отримувати визнання своєї ролі у шкільному житті (наприклад, участь у антирасистських ініціативах чи ініціативах проти залякування учнів-мігрантів);

- співпрацювати з людьми із місцевих, національних та глобальних спільнот, релігійними лідерами і міжнародними волонтерськими організаціями;

- спілкуватися зі шкільною молоддю інших країн через е-мейл, листи чи відвідини;

- заохочувати повагу до різних рас, етнічних меншин та розуміння між ними, долати насильство;

- допомагати розвивати, впроваджувати, переглядати і робити моніторинг шкільної освітньої політики, спрямованої проти залякування, расизму, дискримінації та за рівні можливості;

- працювати разом у низці груп та суспільних умов та своїми однолітками, обговорюючи відмінності та схожості між культурами, етносами, расами та релігіями;

- розвивати та впроваджувати стратегії міжкультурної взаємодії та співпраці [1, с. 39–40].

Висновки. Таким чином, розвиток системи міжкультурної освіти у Великій Британії зумовлений міцними традиціями даної країни, певною зацікавленістю уряду у вихованні достойних громадян. Висвітлені

особливості впровадження міжкультурної освіти у школах Великої Британії доводять, що історія її виникнення й динаміка розвитку підпорядковані певним закономірностям, спричиненими чинниками деколонізації, демократизації та інтерналізації міграції. Через це адміністративна концепція міжкультурної освіти у цій країні містить принаймні два провідних аспекти, які стосуються, з одного боку, прав і свобод у сфері освіти домінуючих етнокультурних груп, а з іншого – рівності доступу до освітніх ресурсів представників етнічних або іммігрантських меншин. Сьогодні міжкультурна освіта Великої Британії спрямовує свої зусилля на підготовку учнівської молоді незалежно від етнічної ідентичності й соціального походження до активної міжкультурної взаємодії та спільного життя в новому – інтеркультурному – суспільстві шляхом набуття міжкультурної компетентності й ґрунтовної обізнаності в галузі громадянознавства, формування міжкультурної толерантності й соціальної відповідальності, розвитку організаційних навичок та лідерських якостей.

Використана література:

1. Citizenship. A Scheme of Work for Key Stage 4. Teacher's Guide. London: Qualifications and Curriculum Authority, 2002. 43 p. URL : http://www.standards.dfes.gov.uk/pdf/secondaryschemes/ks4_teachers_guide.pdf.
2. Citizenship. Play Your Part. Post 16. London: Qualifications and Curriculum Authority, 2004. 48 p. URL : http://www.globalgateway.org.uk/pdf/FEpost%2016citizenship_qca041313.pdf.
3. Directorate of Democratic Citizenship and Participation. Developing Intercultural Competence through Education. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2013. URL : <http://www.slideshare.net/tatianypertel/council-of-europe-developing-intercultural-competence-thorough-education>.
4. Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world. Pestalozzi Series. № 2. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2012. URL : http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf.
5. Figueroa P. Multicultural Education in the United Kingdom. Historical Development and Current Status. San Francisco, 2014. P. 29–43.
6. Lynch J. Multicultural Education: Principles and Practice. London : Routledge & Kegan Paul, 1986. 230 p.
7. Robbins K. Great Britain: Identities, Institutions and the Idea of Britishness. London, New York : Longman, 1998. 337 p.
8. UNESCO: Guidelines on Intercultural Education. Strasbourg: Council of Europe, 2006. URL : <https://unesdoc.unesco.org>.
9. The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010. London : TSO, 2010. 91 p.
10. White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity. Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008. URL : http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.

References:

1. Citizenship. A Scheme of Work for Key Stage 4. Teacher's Guide. London: Qualifications and Curriculum Authority, 2002. 43 p. URL : http://www.standards.dfes.gov.uk/pdf/secondaryschemes/ks4_teachers_guide.pdf.
2. Citizenship. Play Your Part. Post 16. London: Qualifications and Curriculum Authority, 2004. 48 p. URL : http://www.globalgateway.org.uk/pdf/FEpost%2016citizenship_qca041313.pdf.
3. Directorate of Democratic Citizenship and Participation. Developing Intercultural Competence through Education. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2013. URL : <http://www.slideshare.net/tatianypertel/council-of-europe-developing-intercultural-competence-thorough-education>.
4. Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world. Pestalozzi Series. N 2. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2012. URL : http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf.
5. Figueroa P. Multicultural Education in the United Kingdom. Historical Development and Current Status. San Francisco, 2014. P. 29–43.
6. Lynch J. Multicultural Education: Principles and Practice. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. 230 p.
7. Robbins K. Great Britain: Identities, Institutions and the Idea of Britishness. London, New York: Longman, 1998. 337 p.
8. UNESCO: Guidelines on Intercultural Education. Strasbourg: Council of Europe, 2006. URL : <https://unesdoc.unesco.org>.
9. The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010. London: TSO, 2010. 91 p.
10. White paper on intercultural dialogue: Living together as equals in dignity. Council of Europe Ministers of Foreign Affairs, 2008. URL : http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.

Podkovyoff Nanouchka. Great Britain's accumulated expertise in implementation of the concepts of the inter-cultural education

The article under study is dedicated to the elucidation of the peculiarities as well as to the generalization of the ways and methods of implementation of the concepts of the inter-cultural education in Great Britain. Thus, we have managed to ascertain that the development of Great Britain's system of the inter-cultural education has largely been impacted by the factors of de-colonization, democratization and internationalization of the migration processes as well as by its well-preserved traditions and by the definitive interest of its government in quality education of its citizens. In fact, the administrative concept of the inter-cultural education in Great Britain is believed to comprise 2 primary aspects, which are related, on the one hand, to the rights and freedoms in the sphere of education of the dominant ethno-cultural groups, - as well as to the equality of access to the relevant educational resources by those humans representing the minor ethnical or migrant's communities.

On top of that, we have also pointed out there in that Great Britain's official way to recognition of its sub-cultures' particular interests in the sphere of general education has undergone certain evolution ranging from the developed plans of assisting students-migrants with their assimilation to the elaboration of a relevant program of pedagogical support of the cultural diversity. For that matter, there have been implemented a series of pedagogical tasks which were focused on nurturing the students' respect for the established national culture, traditions and regulations; studying the traditions and culture of the new homeland country; preservation of the cultural distinguishing peculiarities of the migrants' communities by ways of comprehension, acceptance and respect of the dialogue between its various socio-cultural groups.

Consequently, Great Britain's advanced pedagogical expertise shows that the inter-cultural education immersed in the current conditions of massive migration patterns – has already proved to expand the boundaries of the so-called “passive co-existence” within the educational environment encompassing representatives of various cultures. Moreover, the inter-cultural education in Great Britain is largely focused on promoting the preparation and training of its students, irrespective of their ethnical identification, for the active inter-cultural interaction and co-existence in the new, multi-cultural society by means of mastering the required inter-cultural competence and awareness in the sphere of civic studies, formation of the inter-cultural tolerance, leadership and social responsibility.

Key words: inter-cultural education, Great Britain's expertise, pedagogical support of the cultural diversity, inter-cultural tolerance, civic education of students-migrants.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.11>

Приходько С. О., Моргунова Н. С.

СТРАТЕГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЦИФРОВОЇ РОЗПОВІДІ (DIGITAL STORYTELLING) В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ ЗВО

Статтю присвячено розгляду потенційних можливостей використання цифрової розповіді (digital storytelling) для формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних закладів вищої освіти. Зазначено, що її впровадження у навчальний процес зумовлене широким використанням інформаційно-комунікаційних технологій, забезпеченням саморозвитку студентів за рахунок завдань творчого характеру. Надано авторське трактування поняття як різновиду традиційної розповіді, що виконане у цифровому форматі, у результаті якого створюється медіапродукт малої форми, що використовує цифрові інструменти для презентації нарратива з елементами інтерактивності. Таким чином, цифрова розповідь об'єднує у собі як традиційну статичну візуальну інформацію (текст, графіка), так і динамічну інформацію різних типів (мова, музика, відео, анімація і т. ін.). Підкреслено психологічний механізм ефективності застосування технології digital storytelling: порівняно з будь-якою іншою формою передачі інформації історії більш виразні, цікаві, завжди підсвідомо асоціюються з особистим досвідом, легше запам'ятовуються, впливають на формування переконань і поведінку людини.

Запропоновано алгоритм створення цифрової розповіді: етап планування і підготовки тексту; етап створення; етап зворотного зв'язку та рефлексії. Надано ґрунтовну характеристику і послідовність дій на всіх зазначених етапах. Наведено приклади ресурсів для створення цифрових розповідей відповідно до рівня інформаційно-комунікаційної компетентності студентів.

Зроблено висновок, що дидактичний потенціал цифрової розповіді як освітньої технології є дуже високим, отже, процес його створення розвиває у студентів навички письма і читання, говоріння й аудіювання, полегшує студентам розуміння матеріалу, мотивує, сприяє розвитку дослідницьких навичок, соціокультурної, дискурсивної, медійної компетенції тощо. Упровадження технології digital storytelling у процес викладання іноземної мови студентам є перспективним напрямом наукових і методичних досліджень педагогів.

Ключові слова: технологія цифрової розповіді, навчальний медіапродукт, іншомовна комунікативна компетентність.

Провідне місце у повсякденному житті сучасного суспільства впевнено займають цифрові технології. Більша частина нашого спілкування здійснюється у цифровій площині: в Інтернеті, на комп'ютерах, мобільних пристроях, смартфонах тощо. Цифрова революція з її швидкими темпами неспинно входить і в освітній простір. Сьогодення української вищої освіти характеризується істотними змінами, а саме широким використанням інформаційно-комунікаційних технологій, забезпеченням саморозвитку студентів за рахунок завдань творчого характеру, до яких, без сумніву, належать завдання у форматі “цифрова розповідь”. На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті спостерігається тенденція заміни традиційної розповіді цифровим аналогом – digital storytelling. Однак, незважаючи на зростаючу популярність цифрової розповіді, серед учених і практикуючих педагогів поки немає єдиного погляду на цю технологію, сферу і принципи її застосування, правила і прийоми її практичної реалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує помітний інтерес вітчизняних та зарубіжних науковців до цієї навчальної технології. Одне з перших визначень поняття digital storytelling дав Д. Медоуз, який дефініціював його як особливу форму короткого оповідання у форматі відеороліку, де оповідач передає свій досвід в емоційній і художній формі [6].

Американський дослідник Б. Робін відзначає, що, незважаючи на різноманітність існуючих термінів (digital documentaries – цифрові документальні фільми, computer-based narratives – комп'ютерний нарратив, digital essays – цифрові твори, electronic memoirs – електронні мемуари, interactive storytelling – інтерактивна розповідь), суть явища у цілому зводиться до поєднання мистецтва розповідати історії і можливостей сучасних мультимедіа: графіки, аудіо-, відео- та вебдизайну [8].

У найбільш широкому сенсі цифрова розповідь розглядається в роботах різних авторів (О. Вульфович, М. Золочевська, Л. Назаренко, Л. Панченко, А. Маркович, О. Воробйова та ін.) як будь-яке оповідання, створене з використанням цифрових технологій: веброзповідь, інтерактивна розповідь, гіпертекст, нарративна комп'ютерна гра, блог, відеорозповідь, аудіо- та відеопідкасти тощо.

Науковці позиціонують digital storytelling як педагогічну технологію, аргументуючи це тим, що, з одного боку, цифрова розповідь, як і будь-яка технологія, включає ланцюжок дій, націлених на створення певного продукту; з іншого – ця технологія може бути визнана педагогічною, тому що вона сприяє вирішенню практичних і виховних завдань. Отже, цифрова розповідь має такі характеристики, типові для навчальних педагогічних технологій, як операціональність і системність, концептуальність, відтворюваність, керуваність [3, с. 61].

Цифрова розповідь як освітня технологія і деякі особливості її створення представлені також у публікаціях Н. Barrett, Т. Banaszewski, Е. Saminotti, J. Gray, J. Hartley, D. Kaufman J. Keller, S. Morra, А. Simmons, Л. Горохової, Н. Когут, А. Логінової, Н. Маняйкіної, А. Мокіної, О. Надточевої, О. Подліняєва та ін.

Мета статті – розгляд потенційних можливостей використання технології цифрової розповіді (digital storytelling) для формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних ЗВО.

Digital storytelling ми пропонуємо розглядати як різновид традиційної розповіді, що виконаний у цифровому форматі, у результаті якого ми отримуємо своєрідний медіапродукт малої форми, який використовує цифрові інструменти для створення і презентації нарратива з елементами інтерактивності. Таким чином, цифрова розповідь об'єднує у собі як традиційну статичну візуальну інформацію (текст, графіка), так і динамічну інформацію різних типів (мова, музика, відео, анімація і т. ін.).

Тривалість цифрової інтерактивної історії, створеної з освітньою метою, – від двох до десяти хвилин. Тематика цифрових розповідей є достатньо широкою – від історій з особистого досвіду до опису історичних явищ чи наукових відкриттів. О. Подліняєва, наприклад, виділяє три основні категорії цифрових розповідей, а саме: особисті історії – розповіді про значимі події з життя розповідача; історичні документальні історії – розповіді про драматичні події історичного минулого; прикладні історії, призначені для інформування або інструктування з певних питань [4, с. 156].

Основою технології digital storytelling є відомий психологічний фактор: історії порівняно з будь-якою іншою формою передачі інформації більш виразні, захоплюючі, цікаві, завжди підсвідомо асоціюються з особистим досвідом. Їх легше запам'ятати, вони вагомо впливають на формування переконань і поведінку людини, якщо звучать у потрібний час і в потрібному місці.

Застосування цифрових розповідей на заняттях, на думку Н. Баррет, підтримує зближення чотирьох особистісно-орієнтованих технологій: сприяє активності студентів, рефлексії, реалізує проєктне навчання й інтегрує сучасні інформаційно-комунікаційні технології у процес навчання [5]. Л. Горохова зазначає, що результатом використання цієї освітньої технології у процесі викладання іноземної мови є можливість персоналізації навчання і формування у студентів інформаційної (вміння працювати з різними видами інформації: знаходити, зберігати, створювати письмові та усні тексти), когнітивної (вміння ставити завдання, творчо і критично мислити), науково-дослідної (вміння збирати і відбирати дані, правильно оформляти цитати, дотримуючись авторського права, та ін.) і комунікаційної компетенцій [1, с. 44].

М. Золочевська та Л. Назаренко звертають увагу на такі специфічні риси цифрових історій, як наявність точки зору, драматичного (проблемного) запитання, емоційного контенту, голосового супроводу, саундтреку [2, с. 175]. Б. Робін виділяє як обов'язкові складники загальну мету розповіді, позицію оповідача, ключові питання, що утримують увагу, вибір контенту, чіткість голосового супроводу, темп розповіді, використання відповідного змісту музичного та звукового оформлення, якість використовуваних зображень, відеозаписів та інших мультимедійних компонентів, лаконічність по відношенню до деталей, граматичну та стилістичну правильність [8].

Алгоритм створення цифрової розповіді може бути таким: вибір теми; складання плану; написання сценарію; запис розповіді; редагування; презентація розповіді; коментування; оцінка роботи [9]. С. Морра додає до цього переліку пошук та збір цифрових ресурсів (графічні, аудіо- та відеоресурси); створення цифрової розповіді шляхом комбінування вибраних цифрових ресурсів із текстовим змістом відповідно до сценарію (важливим моментом при цьому є процес розкадрування для забезпечення текстурного та візуального огляду плану цифрової історії) [7].

Власний досвід створення цифрових розповідей у викладанні англійської мови студентам технічного університету дає змогу запропонувати такий алгоритм дій: етап планування і підготовки тексту; етап створення; етап зворотного зв'язку та рефлексії.

Одним з ефективних мотивуючих засобів для залучення студентів до створення власних цифрових розповідей виявилася конкуренція, бажання змагатися і перемогти. Так, продемонструвавши студентам створені викладачем цифрові розповіді як спосіб подачі нового матеріалу, ми запропонували їм завдання створити власні digital storytelling, а потім провести своєрідний навчальний батл, де група виявила б перевагу за певними критеріями.

Основною діяльністю на етапі планування та підготовки тексту є визначення теми і мети цифрової розповіді. Потрібно знайти відповіді на питання: кому, про що і навіщо я хочу розповісти? Наступний крок – збір

інформації і продумування сюжету, де важливим є вирішення таких питань: що я знаю про це? що ще треба дізнатися? про що я розповім у першу чергу? які ключові питання поставлю? що буде відбуватися у розповіді? чим закінчиться розповідь? Важливим є складання докладного змістовного плану. Останнім кроком цього етапу є підбір необхідних матеріалів (фотографії, зображення, карти, відеозаписи, звуковий та музичний супровід). На етапі складання плану розповіді ефективним виявилось використання мозкового штурму або дискусії, що дає змогу задіяти максимальну кількість студентів. Презентація ідей перед аудиторією одногрупників сприяє розвитку у студентів цілої низки універсальних навчальних умінь: творчо і критично мислити, ставити навчальні завдання і вирішувати їх, працювати з інформацією, бути уважним до деталей, ефективно використовувати усну і письмову комунікацію, працювати у співпраці тощо.

Етап створення цифрової розповіді починає треба з підготовки розкадровки на папері, визначення епізодів, з яких складатиметься розповідь, їх послідовності, видів зображень та способу їх зміни, створення закадрового тексту. Потім потрібно вибрати програми або онлайн-сервіси для монтажу. Монтаж епізодів здійснюється відповідно до розкадровки, накладається запис голосового супроводу.

Заключний етап зворотного зв'язку та рефлексії передбачає вивчення відгуків і критичних зауважень із приводу створеного контенту і, за необхідності, доопрацювання розповіді. Обов'язковою частиною навчання повинні бути показ і обговорення студентських робіт. Будь-яка історія потребує глядача і слухача. Це забезпечує потрібну мотивацію і прагнення вдосконалювати свої вміння. Перегляд самої історії триває три-чотири хвилини, виступ цілком може займати до 15 хвилин. Студентам пропонується розділити свій виступ на три частини: преддемонстраційна, демонстраційна і післядемонстраційна. Цей поділ відповідає методичній організації роботи з будь-яким видом тексту.

На преддемонстраційному етапі традиційно здійснюється зняття потенційних мовних та екстралінгвістичних труднощів, студенти розробляють і пропонують свої завдання і вправи. Можна запропонувати студентам виступити зі вступним словом, як це роблять режисери фільмів перед першим переглядом, або традиційно виконати низку лексико-граматичних вправ. Після перегляду автор цифрової розповіді отримує відгуки, але поки ще не на саму історію, а на проблему, порушену в ній. Це, як правило, найбільш інтерактивна частина презентації. Студенти можуть влаштувати міні-дебати, провести експрес-тестування та озвучити результати, організувати гру тощо. Заключне слово автора завершує презентацію.

До процедури оцінювання необхідно залучити всіх студентів групи. Підсумкова оцінка виводиться як середнє арифметичне і доповнюється оцінкою викладача. Оцінюватися повинні найбільш важливі компоненти, змістовний і технічний (цифровий) боки розповіді, а також уміння студентів презентувати свою історію глядачеві без нав'язування своєї точки зору.

Окрема увага під час оцінювання приділяється коректному цитуванню та оформленню посилань на використані продукти інтелектуальної власності, дотриманню авторського права, щоб запобігти плагіату.

Задіяння технології digital storytelling на заняттях з іноземної мови є дуже кропіткою навчальною роботою. Створення емоційної динамічної цифрової розповіді з чітко обмеженими за довжиною формулюваннями, доречно підібраними зображеннями і аудіосупровідом вимагає чималих зусиль, багаторазових внесень поправок, численних спроб озвучити розповідь. Але все це ефективно позначається на формуванні комунікативної компетенції студентів. Використання цифрових розповідей сприяє розвитку навичок аудіювання автентичної мови, розуміння культурно зумовлених розходжень у комунікації.

Для сучасних студентів, які з народження орієнтовані на мультимедійні продукти, цифрові розповіді якнайкраще сприяють самовираженню, стимулюють їх до творчої діяльності. Результати своїх праць студенти можуть продемонструвати на занятті, викласти в Інтернет, поділитися ними у соціальних мережах або відправити в банк цифрових оповідань (Centre for Digital Storytelling).

Сьогодні існує безліч Інтернет-сервісів, де можна ознайомитися з технологією створення цифрових розповідей, завантажити безкоштовні допоміжні програми, побачити приклади готових цифрових продуктів. Цифрова розповідь може бути реалізована у форматі відеоролика, презентації або HTML-сторінок із мультимедійним контентом. Серед інструментів створення цифрових розповідей можна виділити Power Point (презентації з текстом, звуком, мультимедіа), Photo Story (фотоісторії з текстом, фотографіями, озвученням, музикою), Movie Maker (фільм із закадровою розповіддю), Zimmer Twins (мультфільм із текстом, музикою, аудіо). Цифрові розповіді можна створювати за допомогою мобільних додатків, на вебсайтах (Render forest, Animatron), на сайтах у різних програмах (Pivot, Adobe animation, Autodesk Maya та ін.) Створювати цифрові історії на мобільних пристроях (смартфонах, планшетах), використовуючи мобільні додатки (Explain Everything, Prisma 3D, FlipaClip тощо) набагато зручніше, до того ж вони мають широкий спектр можливостей і функцій.

Наведемо приклади деяких ресурсів відповідно до рівня інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх авторів цифрових розповідей. Студенти-початківці можуть скористатися ресурсами для створення цифрових розповідей із низьким ступенем мультимедійності (зображення і текст), коміксів і цифрових книжок, такими як Clossr, Storybird, Storyjumper, StoryboardThat, Dvolver, MakeBeliefsComix Pixton, Storyboarding, Stripgenerator, ToonDoo, Newspaper Clipping Generator, VideoScribe, Powtoon. Для студентів, які вже мають певні компетенції у створенні цифрових розповідей, доречно скористатися ресурсами Read The Words, SlideStory, ArtofStorytelling, Widbook, Myhistro Soungle, YAKIToME, Scribblar, VoiceThread,

Blabberize, ZamZar. Для більш професійного рівня ми рекомендуємо Keynote, Prezi, Animoto, ESL Video, JayCut.

Висновки. Отже, дидактичний потенціал цифрової розповіді як освітньої технології є дуже високим. Складання плану розповіді і написання сюжету розвивають такий активний вид мовної діяльності, як письмо, і рецептивний вид – читання. У процесі озвучування розповіді відбувається розвиток навичок говоріння та аудіювання. Інтеграція digital storytelling до процесу викладання іноземних мов полегшує студентам розуміння матеріалу, розвиває в них фонематичний слух, мотивує, сприяє розвитку дослідницьких навичок, соціокультурної, дискурсивної, медійної компетенції, розвиває в них навички критичного мислення, цифрову грамотність, здатність ефективно і критично орієнтуватися в інформаційному просторі, оцінювати та створювати власний інформаційний контент тощо. Упровадження технології digital storytelling у процес викладання іноземної мови студентам є перспективним напрямом наукових і методичних досліджень педагогів.

Використана література:

1. Горохова Л. А. Технология Digital Storytelling (цифровое повествование): социальный и образовательный потенциал. URL : <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/149> (дата звернення: 10.02.2020).
2. Золочевська М. В., Назаренко Л. М. Мотиваційний аспект використання технології цифрового сторітелінгу. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019. № 1(324). Ч. I. С. 175–183.
3. Маняйкина Н. В., Надточева Е.С. Цифровое повествование: от теории к практике. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 10. С. 60–64.
4. Подліняєва О. О. Медійні технології в освіті: створення та використання цифрової розповіді (Digital Storytelling). *Фізико-математична освіта*. 2017. Вип. 4(14). С. 256–260.
5. Barret H. Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. URL : <http://electronicportfolios.org/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf> (дата звернення: 12.02.2020).
6. Meadows D. Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. URL : <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1470357203002002004> (дата звернення: 11.02.2020).
7. Morra S. 8 Steps to Great Digital Storytelling. *Edtechtteacher*. URL : <http://edtechtteacher.org/8-steps-to-great-digitalstorytelling-from-samantha-on-edudemic/> (дата звернення: 10.02.2020).
8. Robin B. What is Digital Storytelling? *Educational Use of Digital Storytelling*. URL : <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27> (дата звернення: 08.02.2020).
9. Tolisano S. R. Digital Storytelling Tools for Educators. URL : <http://langwitches.org/blog/wp-content/uploads/2009/12/Digital-Storytelling-Guide-by-Silvia-Rosenthal-Tolisano.pdf> (дата звернення: 08.02.2020).

References:

1. Gorohova L.A. Tehnologiya Digital Storytelling (tsifrovoe povestvovanie): sotsialnyiy i obrazovatelnyiy potentsial [Digital Storytelling Technology (Digital Storytelling): Social and Educational Potential]. Retrieved from: <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/149> (data zvernennia: 10.02.2020). [in Russia]
2. Zolochevska M. V., Nazarenko L. M. (2019). Motyvatsiyniy aspekt vykorystannia tekhnolohii tsyfrovoho storitelinhu. [Motivational aspect of using digital staging technology]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*. No 1 (324), Ch. I. P. 175-183 [in Ukrainian].
3. Manyaykina N. V., Nadtocheva E.S. (2015). Tsifrovoe povestvovanie: ot teorii k praktike [Digital storytelling: from theory to practice]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No 10. P. 60-64 [in Russia].
4. Podliniaieva O.O. (2017). Mediini tekhnolohii v osviti: stvorennia ta vykorystannia tsyfrovoy rozpovidy (Digital Storytelling) [Media Technologies in Education: Creating and Using Digital Storytelling]. *Fizyko-matematychna osvita : naukovyi zhurnal*. Vypusk 4(14). P. 256-260 [in Ukrainian].
5. Barret H. Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. URL: <http://electronicportfolios.org/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf> [in English].
6. Meadows D. Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1470357203002002004> [in English].
7. Morra S. 8 Steps to Great Digital Storytelling. *Edtechtteacher*. URL: <http://edtechtteacher.org/8-steps-to-great-digitalstorytelling-from-samantha-on-edudemic/> [in English].
8. Robin B. What is Digital Storytelling? *Educational Use of Digital Storytelling*. URL: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27> [in English].
9. Tolisano S. R. Digital Storytelling Tools for Educators. URL: <http://langwitches.org/blog/wp-content/uploads/2009/12/Digital-Storytelling-Guide-by-Silvia-Rosenthal-Tolisano.pdf>. [in English].

Prykhodko S. O., Morhunova N. S. Strategies for using digital storytelling technology in teaching foreign language to students of universities

The article is devoted to the consideration of the potential of using digital storytelling for the formation of foreign language communication competence of students of technical institutions of higher education. It is noted that its implementation in the educational process is due to the widespread use of information and communication technologies, ensuring students' self-development at the expense of creative tasks. The author interprets the concept as a kind of traditional story, made in digital format, which creates a small-form media product that uses digital tools to present narratives with elements of interactivity. In this way, digital storytelling combines both traditional static visual information (text, graphics) and dynamic information of various types (language, music, video, animation, etc.). The psychological mechanism of digital storytelling technology efficiency is emphasized: in comparison with any other form of information transfer, stories are more expressive, interesting, always subconsciously associated with personal experience, easier to remember, influence the formation of beliefs and human behavior.

The algorithm of creation of digital narrative is offered: the stage of planning and preparation of the text; the stage of creation; feedback and reflection stage. A thorough characterization and sequence of actions at all these stages is provided. Examples of resources for creating digital stories are given according to students' level of information and communication competence. It is concluded that the didactic potential of digital storytelling as an educational technology is very high, so the process of its creation develops students' writing and reading skills, speaking and listening, facilitates students' understanding of the material, motivates, promotes research skills, sociocultural, discourses. The introduction of digital storytelling technology into the process of teaching a foreign language to students is a promising area of scientific and methodological research for educators.

Key words: digital storytelling technology, educational media product, foreign language communication competence.

УДК 378.2

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.12>

Резнік С. М.

РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ПОКАЗНИК ВИКЛАДАЦЬКОГО ЛІДЕРСТВА

Розроблено модель оцінювання результатів наукової діяльності педагога вищої школи як показника викладацького лідерства, яка включає здатність до: проведення досліджень (цінності, мотивація, знання й уміння (загальні дослідницькі та предметні спеціальні), етичні якості як запорука академічної доброчесності, рефлексія та оцінювання); представлення результатів дослідження (написання статей, доповідей, участь у конференціях, семінарах та ін., захист дисертації); популяризації (розповсюдження результатів дослідження через викладання, навчання та взаємодію, максимальне представлення у мережі Інтернет (репозитарії, профілі авторів у ORCID, базах даних, спеціалізованих соціальних мережах); співпраці (обмін досвідом, професійне спілкування та налагодження контактів, участь у проєктах, грантах, колективних дослідженнях, стажування, міжнародні контакти, контакти з бізнесом та підприємствами, органами державної влади та місцевого самоврядування); самовдосконалення (постійне ознайомлення з новітніми дослідженнями, використання їх у педагогічній та науковій роботі, вдосконалення англійської як міжнародної мови спілкування наукової спільноти, підвищення наукової кваліфікації); наставництва та сприяння дослідженням (участь у підготовці науково-педагогічних працівників, викладання дисциплін з організації та методики досліджень, допомога молодим ученим, участь у спецрадах, опанування та рецензування, керівництво науковою роботою студентів, керівництво аспірантами, консультування докторантів); організації та самоорганізації (керівництво науковою школою, науковими проєктами та темами, науковими професійними об'єднаннями та асоціаціями, організація проведення конференцій, семінарів, самоорганізація). Обґрунтовано, що модель має особливу значущість в умовах сучасних тенденцій реформування освітньо-наукової галузі.

Ключові слова: викладацьке лідерство, наукова діяльність, модель, реформи науки.

Підвищення ефективності професійної діяльності викладача вищої школи є важливою проблемою педагогічної теорії та практики, що пов'язано з великою суспільною значущістю цієї професії. Викладач не тільки навчає та викладає, він має забезпечувати ціннісні, мотиваційні зрушення, розвиток важливих моральних, комунікативних, організаційних, професійно важливих якостей, здатність до критичного мислення, креативності, самонавчання та самовдосконалення студентів тощо. Ефективність роботи викладача – один із найбільш важливих чинників якості підготовки здобувачів вищої освіти, їх здатності до успішної діяльності у сучасному мінливому, постіндустріальному, глобальному світі.

Структура професійної діяльності викладача вищої школи у найбільш загальному вигляді включає навчальну, наукову, методичну та організаційну роботу. Саме за цими напрямками діяльності український викладач складає індивідуальний план роботи кожного навчального року та звітує про його виконання у кінці року. Кожен напрям професійної діяльності педагогів потребує окремого дослідження для визначення найбільш раціональних та актуальних способів його вдосконалення, ми ж уважаємо за необхідне зупинитися на проблемах саме наукової діяльності.

Різні аспекти наукової діяльності викладача вищої школи досліджували С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. О. Сисоєва, О. Г. Романовський та ін. Водночас у працях українських учених недостатньо дослідженим лишається аналіз результатів наукової діяльності педагога вищої школи як показника викладацького лідерства.

Мета статті – розроблення моделі оцінки результатів наукової діяльності педагога вищої школи як показника викладацького лідерства та обґрунтування актуальності моделі в умовах сучасних тенденцій реформування освітньо-наукової галузі.

Результати наукової діяльності педагога вищої школи є одними з особливо важливих під час оцінки викладацького лідерства. Й. Лю та ін. розробили механізм розрахунку бібліометричного показника викладацького лідерства, який дає змогу оцінити ефективність дослідницької діяльності викладача як відношення отриманих результатів та використаних ресурсів. Під час визначення результатів цими авторами пропону-

ється враховувати імпаکت-фактор журналів, в яких публікується викладач, кількість опублікованих статей, індекс цитування, час, витрачений на публікації. Ресурси оцінюються через кількість співавторів та отримане фінансування [3]. Водночас низка дослідників вважає, що під час оцінки викладацького лідерства більша увага приділяється саме науково-дослідницькій діяльності педагогів, аніж успішності у викладацькій діяльності, що не є правильним. Ба більше, за кар'єрного просування викладачів саме наукові показники стають вирішальними, тому важливим є визнання керівництвом університетів лідерства педагогів у навчанні та викладанні [1; 2].

Взаємозалежність ефективності наукової та викладацької діяльності педагога лишається дискусійним. Так, Р. Ю. Болдирєва, О. П. Михальова, А. Л. Сабініна наводять суперечливі дані різних досліджень: згідно з одними, ефективність роботи викладача вищої школи практично на 70 % залежить від його наукової компетентності, зокрема ефективність змісту освіти більше ніж на 30 % залежить від неї, але, згідно з іншими дослідженнями, кореляція між якістю науково-дослідницької діяльності та викладання доволі низька та має тенденцію знижуватися з часом [4, с. 54–55]. Р. Свіхард та ін. провели дослідження у 33 дослідницьких університетах США, яке показало, що більша ефективність спостерігалася у викладачів із більшою кількістю наукових результатів (кількість публікацій та індекси цитувань), проте ця залежність була найменшою для викладачів соціальних та управлінських дисциплін [5].

Загалом викладачі дослідницьких університетів США мають меншу кількість навчального навантаження та більшу кількість часу приділяють науці. Як зазначає Т. А. Тартарашвілі, “проведені в різні роки дослідження показують, що педагогічне навантаження ППС (педагогічно-професорського складу. – *Коментар наш*) у дослідницьких університетах коливається від 4 до 6 год. на тиждень, в університетах нижчої категорії і коледжах вільних мистецтв воно становить 9–12 год., а в 2-річних коледжах – 15 год. Тобто навантаження зростає у міру зниження категорії ЗВО” [6, с. 318]. Він також наводить дані, що у професорів дослідницьких університетів приблизно 30–40 % робочого часу витрачається саме на наукову діяльність, водночас “у міру зниження категорії ЗВО знижується й час, що виділяється ППС на наукову роботу”, викладачі місцевих коледжів майже зовсім не мають часу на науку [6, с. 318–319].

Дослідницькі університети – заклади, на які припадає більша частина наукових досліджень у США, випускники яких створюють нові стартапи, нові робочі місця, продовжують дослідження, розвивають економіку. Університети цього типу стабільно становлять три чверті “у переліку 40 найкращих університетів світу за різними версіями світових рейтингів” [6, с. 219]. Це високоселективні ЗВО, в яких якість освіти найвища, а отже, це приклади важливості наукової роботи для ефективного викладання.

Суперечливість деяких результатів досліджень у цьому плані може пояснюватися багатьма чинниками. Важливо, щоб не спостерігалася ситуація “гарний науковець, поганий викладач” (або через надмірне занурення тільки в науку, або через недостатню педагогічну майстерність). Проте результати наукової діяльності педагогів вищої школи мають велике значення як один з основних показників викладацького лідерства та як додаткове джерело вдосконалення освітнього процесу у ЗВО.

Сьогодні українська вища школа знаходиться у процесі активного та значного реформування освітньої та наукової галузі. За останні п'ять років в Україні було прийнято низку нормативно-правових документів, які визначають ці зміни. Узагальнення нормативно-правової документації дає змогу визначити сучасні тенденції реформування наукової діяльності в освітніх установах: посилення інтеграції української науки у світовий науковий простір; сприяння науковій, у тому числі публікаційній, активності викладачів; інноваційні зміни у підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора наук, особливо доктора філософії; нові механізми інституційної підтримки та контролю якості наукової діяльності; посилення уваги до питань академічної доброчесності.

Нині в Україні проводиться робота зі створення Національного репозитарію академічних текстів, що сприятиме як оптимізації можливостей для обміну результатами наукової роботи між ученими, так і перевірці текстів для виявлення плагіату. Інституційна підтримка наукової діяльності включає також створення Національної ради з питань розвитку науки і технологій (2017 р.) як консультативно-дорадчого органу при Кабінеті Міністрів України та Національного фонду досліджень (2018 р.), метою якого є підтримка українських учених через надання грантів.

У Законі України “Про наукову і науково-технічну діяльність” визначено також необхідність створення економічно сприятливих умов для наукової діяльності, передбачено збільшення обсягу фінансування науки до 3 % ВВП до 2025 р. (за рахунок усіх джерел). Для порівняння: згідно зі статистичним збірником Державної служби статистики України, питома вага витрат на виконання науково-дослідних робіт у 2017 р. становила 0,45 % ВВП [7]. Безумовно, економічне сприяння науковій діяльності є важливою умовою її ефективності, але вважаємо за необхідне проаналізувати ще деякі цифри стосовно фінансування освіти в Україні.

В Україні іноді звучать бадьорі голоси щодо того, наскільки добре фінансується освіта, що аргументується відсотком від ВВП. Дійсно, загальні витрати на освіту, наприклад, у 2012 р. становили понад 6 % ВВП, що більше, ніж було у США, Канаді, Фінляндії, Франції та значної кількості інших країн ЄС та ОЕСР [7, с. 4]. На вищу освіту витрачається близько 1,1–1,4 % ВВП. Але чи дійсно фінансування освіти в Україні є одним із найкращих? Якщо проаналізувати більш уважно, то зовсім ні. Фактично, наприклад, посадові оклади тарифних ставок викладачів, доцентів та навіть професорів (близько 7 тис грн, у професора – близько 7,6 тис

грн) менше середньої заробітної плати в Україні, навіть із надбавками за стаж, наукове звання та науковий ступень заробітна плата тільки наближується до середньої (у січні 2020 р. вона становила 10 727 грн). Витрати на одного студента у вищій школі в Україні в 2011 р. були близько 3 тис. доларів США, що в три, чотири, а іноді й у вісім разів менше, ніж у найбільш економічно розвинених країнах (у Норвегії – близько 26 тис., Фінляндії – близько 15 тис., США – близько 10 тис., Великобританії – близько 12 тис., Італії, Іспанії – близько 9 тис. доларів США) [7, с. 19]. Оновлення матеріально-технічної бази ЗВО також потребує значно більшого фінансування.

Отже, навіть відносно великий процент ВВП фактично не означає значного фінансування освіти, що вже казати про науку, фінансування якої навіть у відсотках є вкрай недостатнім. Ефективність освіти та науки напряму залежить від фінансового благополуччя країни, тому можна тільки сподіватися на краще фінансування української освіти та науки, але економічні проблеми України, які ще й можуть поглибитися через наслідки пандемії коронавірусу COVID-19, поки що не дають підстав для оптимізму.

Водночас, за даними Державної служби статистики України та аналітичної довідки МОН, в Україні поступово зменшуються ціла низка показників наукової діяльності (табл. 1). Міжнародні порівняння, які наводяться у відповідному статистичному збірнику, дають змогу відзначити, що кількість дослідників у розрахунку на 1 000 осіб зайнятого населення, процент витрат ВВП та інші показники у країнах ЄС (ЄС-28), навпаки, зростають [8]. За даними аналітичної довідки МОН України, за останні роки зростає кількість публікацій українських учених у виданнях, що індексуються у базах даних Scopus та Web of Science Core Collection, і частка публікацій у співавторстві із зарубіжними вченими, проте зменшується кількість цитованих публікацій, питома вага публікацій у загальноосвітній кількості, й за індексом Хірша Україна значно відстає від розвинених країн світу [9].

Таблиця 1

Динаміка наукової діяльності в Україні*

2010	2015	2016	2017	2018
<i>Кількість аспірантів, осіб</i>				
34653	34653	25963	24786	22829
<i>Кількість докторантів, осіб</i>				
1561	1821	1792	1646	1145
<i>Кількість організацій, які здійснювали НДР, од.</i>				
1303	978	972	963	950
<i>Кількість дослідників у розрахунку на 1 000 осіб зайнятого населення (у віці 15–70 років), %</i>				
7,0	5,5	3,9	-	-
<i>Питома вага витрат на виконання НДР у ВВП, %</i>				
0,75	0,55	0,48	0,45	-
<i>Загальна кількість створеної НТП за напрямом бюджетного фінансування “Розробки за державним замовленням”, од.</i>				
-	50	36	25	57
<i>Динаміка позиції України за Глобальним інноваційним індексом</i>				
-	64	56	50	43
<i>Кількість друкованих робіт за результатами НТР, од.</i>				
-	-	215482	219340	208680
<i>Кількість публікацій у БД WoS, од.</i>				
6080	10790	11513	12847	12128
<i>Кількість цитованих публікацій (за даними БД Scopus), од.</i>				
4990	6360	6229	5621	2391
<i>Частка публікацій у співавторстві із зарубіжними ученими (за даними БД Scopus), %</i>				
37,42	37,18	37,88	37,01	36,31

* – згідно зі статистичними даними [8; 9]

Отже за наявності певних позитивних тенденцій українська наука має значну кількість нагальних проблем, тенденції її реформування спрямовані на їх подолання. Причому наукова діяльність викладачів соціально-гуманітарних, зокрема психолого-педагогічних дисциплін, має свої особливості та складнощі [10]. Уважаємо, що за цих умов особливо важливим та актуальним є уточнення показника оцінки викладацького лідерства з боку результатів наукової діяльності педагога вищої школи.

Узагальнення нормативно-правових документів, наукової літератури та власного досвіду дало змогу розробити відповідну модель (табл. 2).

Таблиця 2

**Модель оцінки результатів наукової діяльності педагога вищої школи
як показника викладацького лідерства**

Здатність до...	Характеристика
проведення досліджень	цінності, мотивація, знання й уміння (загальні дослідницькі та предметні спеціальні), етичні якості як запорука академічної доброчесності, рефлексія та оцінювання
представлення результатів дослідження	написання статей, доповідей, участь у конференціях, семінарах та ін., захист дисертації
популяризації	розповсюдження результатів дослідження через викладання, навчання та взаємодію, максимальне представлення у мережі Інтернет (репозитарії, профілі авторів у ORCID, базах даних, спеціалізованих соціальних мережах)
співпраці	обмін досвідом, професійне спілкування та налагодження контактів, участь у проєктах, грантах, колективних дослідженнях, стажування, міжнародні контакти, контакти з бізнесом та підприємствами, органами державної влади та місцевого самоврядування
самовдосконалення	постійне ознайомлення з новітніми дослідженнями, використання їх у педагогічній та науковій роботі, удосконалення англійської як міжнародної мови спілкування наукової спільноти, підвищення наукової кваліфікації
наставництва та сприяння дослідженням	участь у підготовці науково-педагогічних працівників, викладання дисциплін з організації та методики досліджень, допомога молодим ученим, участь у спеціалізованих учених радах, опанування та рецензування, керівництво науковою роботою студентів, керівництво аспірантами, консультування докторантів
організації та самоорганізації	керівництво науковою школою, науковими проєктами та темами, науковими професійними об'єднаннями та асоціаціями, організація проведення конференцій, семінарів, самоорганізація

Модель може бути корисною також для рефлексії та самооцінювання викладачами власної діяльності й визначення напрямів подальшої роботи і самовдосконалення для розвитку викладацького лідерства. Безумовно, всі складники моделі є взаємопов'язаними, водночас кожен із них передбачає певне (відмінне від інших) цілеспрямованість та певні напрями діяльності, конкретизовані у характеристичні відповідної здатності. Модель також відображає здобуття викладачем усе більшого наукового досвіду, розвиток його наукової компетентності та кар'єрне просування. Молодий науковець, перш за все, основну увагу зосереджує на проведенні дослідження та самовдосконаленні, дещо пізніше – на представленні результатів, популяризації та співпраці. Здатність до наставництва, сприяння дослідженням та організації демонструють тільки досвідчені науковці, що можуть передавати досвід і керувати групою науковців.

Формування готовності майбутніх магістрів освітніх, педагогічних наук до викладацького лідерства має передбачати їх розуміння відповідної моделі, усвідомлення необхідності працювати над кожним складником (відповідно до досвіду) та приділення особливої уваги «зоні найближчого розвитку» – здатності до проведення досліджень, представлення результатів, популяризації, співпраці та самовдосконалення.

Висновки. Таким чином, розроблено модель оцінки результатів наукової діяльності педагога вищої школи як показника викладацького лідерства, що має особливу значущість в умовах сучасних тенденцій реформування освітньо-наукової галузі. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на побудову цілісної моделі оцінки викладацького лідерства та її застосування в освітньому процесі ЗВО.

Використана література:

- Hofmeyer A., Sheingold B. H., Klopfer H. C., Warland J. Leadership in Learning and Teaching in Higher Education: Perspectives of Academics in Non-Formal Leadership Roles. *Contemporary Issues in Education Research*. 2015. № 8(3). P. 181–192.
- Nunn R., Pillay A. After invention of the h-index, is there a place for the teaching track in academic promotion? *Higher Education Research & Development*. 2014. № 33(4). P. 848–850.
- Bibliometric Index for Academic Leadership / Y. Liu et al. *ArXiv*. 2016. URL : [abs/1610.03706](https://arxiv.org/abs/1610.03706).
- Болдырева Р. Ю., Михалева Е. П., Сабина А. Л. К вопросу о научно-исследовательской деятельности преподавателей высшей школы. *Известия ТулГУ. Экономические и юридические науки*. 2017. № 4–1. С. 53–66.
- Factors affecting scholarly performance by wildlife and fisheries faculty / R. Swihart et al. *Journal of Wildlife Management*. 2016. № 80(3). URL : <https://wildlife.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jwmg.1034>.
- Тартарашвили Т. А. США. Инструменты регулирования качества образования. Москва : Новые печатные технологии, 2015. 448 с.
- Освіта 2015: статистичний збірник. *Аналітичний центр CEDOS*. URL : <https://cedos.org.ua/uk/articles/zvit-osvita-2015>.
- Наукова та інноваційна діяльність України – 2018 : статистичний збірник / Державна служба статистики України. Київ : Август Трейд, 2019. URL : http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2019/zb/09/zb_nauka_2018.pdf.
- Стан розвитку науки і техніки, результати наукової і науково-технічної діяльності за 2018 рік : аналітична довідка. Київ, 2019. 117 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nauka/informatsiyno-analitychni/2019/07/12/kmu2018final.pdf>.
- Романовський О. Г., Резнік С. М. Про покращення показників наукової діяльності сучасних викладачів психолого-педагогічних дисциплін вищих навчальних закладів України. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 3. С. 73–83.

References:

1. Hofmeyer A., Sheingold B. H., Klopper H. C., Warland J. (2015). Leadership in Learning and Teaching in Higher Education: Perspectives of Academics in Non-Formal Leadership Roles. *Contemporary Issues in Education Research*. № 8(3). С. 181-192.
2. Nunn R., Pillay A. (2014). After invention of the h-index, is there a place for the teaching track in academic promotion? *Higher Education Research & Development*. № 33(4). С. 848–850.
3. Liu Y., Ou F., Deng Y., Wu B., Liu R., Hua H., Guan Y., Chen R., Gjestebly L., Yang J., Vannier M.W., & Wang G. (2016). Bibliometric Index for Academic Leadership. *ArXiv*. URL: abs/1610.03706
4. Boldyireva R.Yu., Mihaleva E.P., Sabinina A.L. (2017). K voprosu o nauchno-issledovatel'skoy deyatelnosti prepodavateley vysshey shkoly [To the issue of higher education teachers' scientific research work]. *Izvestiya TulGU. Ekonomicheskie i yuridicheskie nauki*. 2017. № 4-1. S. 53-66. [in Russian].
5. Swihart, R., Sundaram, M., Höök, T.O., & DeWoody, J.A. (2016). Factors affecting scholarly performance by wildlife and fisheries faculty. *Journal of Wildlife Management*. № 80(3). URL: <https://wildlife.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jwmg.1034>
6. Tartarashvili T.A. (2015). SShA. Instrumenty regulirovaniya kachestva obrazovaniya [The USA. The instruments of education quality regulation]. M. : ZAO «Novyye pechatnyye tehnologii». 448 s. [in Russian].
7. Osvita 2015: statystychnyi zbirnyk. Analitychnyi tsentr CEDOS [Education 2015: statistical compilation. The CEDOS Analytical Center]. URL: <https://cedos.org.ua/uk/articles/zvit-osvita-2015> [in Ukrainian].
8. Naukova ta innovatsiina diialnist Ukrainy – 2018: statystychnyi zbirnyk. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy [The science and innovation activities in Ukraine–2018: statistical compilation. State Service of Statistics of Ukraine]. Kyiv : TOV «Avhust Treid», 2019. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2019/zb/09/zb_nauka_2018.pdf [in Ukrainian].
9. Stan rozvytku nauky i tekhniky, rezultaty naukovoї i naukovo-tekhnichnoi diialnosti za 2018 rik: analitychna dovidka [The state of science and technology, the results in scientific and science-technological activities for 2018: analytic reference]. Kyiv, 2019. 117 s. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nauka_informatsiyno-analitchni/2019/07/12/kmu2018final.pdf [in Ukrainian].
10. Romanovskyi O.H., Reznik S.M. (2016). Pro pokrashchennia pokaznykiv naukovoї diialnosti suchasnykh vykladachiv psykholoho-pedahohichnykh dystyplin vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [On improvement of scientific work rates of modern teachers of psychological and educational subjects at institutions of higher learning in Ukraine]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy*. № 3. S. 73-83. [in Ukrainian].

Reznik S. N. The results of a higher education pedagogue's scientific activities as an indicator of teacher's leadership

The article presents a developed model for estimating the results of a higher education pedagogue's scientific activities as a teaching leadership indicator, which includes the abilities in: conducting a research (values, motivation, and skills (general research, and special subject related ones), ethical traits as a token of academic rigor, reflexing and evaluation); presenting the research results (writing articles, reports, taking part in conferences and seminars, etc., a dissertation thesis presentation); popularization (spreading research results through teaching, training and interaction, maximum representation on the internet, (repositories, authors' profiles in ORCID, databases, specialized social networks); cooperation (experience exchange, professional communication and establishing contacts, participation in projects, grants, collective research, scientific internship, international contacts, contacts with businesses and enterprises, state power and local authority bodies); self-improvement (permanent familiarization with modern research, applying them in the pedagogic and science work, improving one's English as an international language of science community communication, qualifications improvement); mentoring and research facilitating (participation in training science-and-pedagogic workers, teaching subjects in research organization and methodology, assistance to young scientists, participation in specialized councils, mastering new skills, reviewing scientific papers, management of students' scientific work, postgraduate management, doctoral candidates consulting); organizing and self-organizing (managing a scientific school, science projects and researches, scientific professional unions and associations, organizing of conferences, seminars, self-organizing). It is substantiated that the model has a special significance in current trends in education-and-science sphere reforming.

Key words: teacher's leadership, scientific activities, model, reforms in science.

УДК [617.75/796.012.2:612]-053.5
DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.13>

Рядова Л. О.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ВЕСТИБУЛЯРНОГО АНАЛІЗАТОРА ТА РІВНЯ РОЗВИТКУ КООРДИНОВАНОСТІ РУХІВ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ ЗОРУ

Розкрито значення функціонального стану вестибулярної сенсорної системи в розвитку координованості рухів дітей середнього шкільного віку з вадами зору. Зазначено, що у слабозорих дітей спостерігається значне зниження рівня розвитку координованості рухів порівняно з їх однолітками, які нормально бачать.

Розглянуто показники функціонального стану вестибулярної сенсорної системи, що визначалися за результатами відхиленням у ходьбі до та після обертальних навантажень у кріслі Барані, та рівень розвитку координованості рухів, який оцінювався за результатами тесту Копилова десяти "вісімок", у школярів середніх класів із вадами зору комунального закладу "Харківська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів № 12" Харківської обласної ради. У дослідженні прийняли участь 117 слабозорих учнів.

Представлено порівняння результатів стійкості вестибулярного аналізатора до та після обертальних навантажень у кріслі Барані та тесту Копилова десяти "вісімок" у хлопців і дівчат середнього шкільного віку з вадами зору за гендерною ознакою. Досліджено взаємозв'язок функціонального стану вестибулярної сенсорної системи та рівня розвитку координованості рухів у слабозорих учнів середніх класів.

Виявлено, що найбільш суттєві показники стійкості вестибулярного аналізатора до та після обертальних навантажень у кріслі Барані зафіксовано у школярів 10-го класу, координованості рухів – у школярів 8-го класу; результати відхилення в ходьбі до і після обертань у кріслі Барані та тесту Копилова десяти "вісімок" у дівчат здебільшого кращі, ніж у хлопців. Визначено, що між показниками функціонального стану вестибулярного аналізатора та рівнем розвитку координованості рухів у дітей середнього шкільного віку з вадами зору спостерігається середній та сильний ступінь взаємозв'язку.

Ключові слова: вади зору, вестибулярний аналізатор, діти, координованість рухів, середній шкільний вік, стійкість, тест Копилова десяти "вісімок", функціональний стан.

Високий рівень функціонального стану організму людини забезпечується досконалою діяльністю вестибулярного аналізатора. Він відіграє важливу роль у формуванні рухових умінь і навичок, управлінні руховою діяльністю, розвитку рухових якостей, зокрема координаційних здібностей [11–15].

Розвиток координованості рухів ґрунтується на зоровій, слуховій та вестибулярній аферентації, тобто зумовлюється здатністю до переробки інформації, яка надходить від відповідних аналізаторів. Саме ці сенсорні системи корегують правильність і точність виконання рухових завдань [4].

За даними В. І. Ляха [4], Ж. К. Холодова та В. С. Кузнецова [9], у дітей із вадами зору на відміну від їх здорових однолітків спостерігається значне зниження рівня розвитку координованості рухів.

І. О. Кузьменко [3] досліджувала взаємозв'язок показників стійкості вестибулярного аналізатора та координованості рухів у дітей середнього шкільного віку без порушень зору. Виявлено позитивний вплив функціонального стану вестибулярного аналізатора на рівень розвитку координованості рухів.

Питаннями дослідження функціонального стану сенсорних систем у дітей дошкільного і шкільного віку з вадами зору займалися Л. В. Мясникова [5], Л. Б. Осипова [6], Л. О. Рядова [8], L. Shesterova, L. Riadova, I. Masliak [16] та ін.; рівня розвитку координаційних здібностей – Л. Ю. Коткова [2], Т. Цюпак, А. Тучак [10], Л. Рядова, Л. Шестерова [7] та ін. Разом із цим робіт, присвячених вивченню проблеми взаємозв'язку показників стійкості вестибулярного аналізатора та координованості рухів у школярів середніх класів з вадами зору, немає. Усе вищевикладене обґрунтовує актуальність дослідження.

Мета статті – визначити ступінь взаємозв'язку між показниками функціонального стану вестибулярного аналізатора та координованості рухів у дітей середнього шкільного віку з вадами зору.

Дослідження проводилося на базі комунального закладу "Харківська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I–III ступенів № 12" Харківської обласної ради для дітей із вадами зору. У ньому брали участь 117 учнів середніх класів. Для досягнення мети дослідження використовувалися такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, фізіологічні методи визначення стійкості вестибулярного аналізатора до та після обертальних навантажень, педагогічне тестування та статистичні методи.

Функціональний стан вестибулярної сенсорної системи у дітей середнього шкільного віку з вадами зору визначався за результатами відхиленням у ходьбі до та після обертальних навантажень у кріслі Барані. Найкращі показники стійкості вестибулярного аналізатора спостерігаються у школярів 10-го класу (табл. 1).

Таблиця 1

**Показники стійкості вестибулярного аналізатора (см)
хлопців і дівчат середнього шкільного віку з вадами зору**

Клас	Хлопці			Дівчата			t _{1,3}	p	t _{2,4}	p
	n	До обертань	Після обертань	n	До обертань	Після обертань				
		$\bar{X} \pm m$			$\bar{X} \pm m$					
5	15	69,6±0,99	173,1±2,74	6	56,3±1,59	110,5±4,74	7,62	<0,001	12,33	<0,001
6	15	56,3±0,65	133,6±2,30	10	47,5±0,84	166,8±4,78	8,67	<0,001	6,57	<0,001
7	6	48,7±0,61	120,8±1,04	16	42,4±0,96	89,9±1,94	5,80	<0,001	14,70	<0,001
8	15	41,8±0,95	106,7±1,45	6	33,8±0,59	118,2±3,06	7,48	<0,001	3,65	<0,01
9	8	33,9±0,37	93,9±1,13	6	30,2±0,66	73,7±1,74	5,33	<0,001	10,60	<0,001
10	6	31,5±0,47	82,8±2,32	8	27,4±0,45	65,4±0,57	6,88	<0,001	7,99	<0,001

Порівняння показників відхилення у ходьбі до та після обертань у кріслі Барані в учнів у статевому аспекті виявило, що у дівчат вони здебільшого достовірно (p<0,001) кращі, ніж у хлопців. Виняток становлять результати відхилення після обертань у школярів 6-го і 8-го класів. Показники хлопців достовірно (p<0,01–0,001) кращі, ніж у дівчат.

Рівень розвитку координованості рухів у дітей середнього шкільного віку з вадами зору, що оцінювався за допомогою тесту Копилова десять “вісімок”, вищий у школярів 8-го класу (табл. 2).

Таблиця 2

**Показники розвитку координованості рухів
хлопців і дівчат середнього шкільного віку з вадами зору**

Клас	Тест Копилова десять “вісімок”, с				t _{1,2}	p
	Хлопці		Дівчата			
	n	$\bar{X} \pm m$	n	$\bar{X} \pm m$		
5	15	19,34±0,10	6	17,32±0,50	4,33	<0,01
6	15	16,61±0,39	10	16,47±0,43	0,25	>0,05
7	6	14,50±0,64	16	16,04±0,40	2,19	>0,05
8	15	13,15±0,33	6	12,40±0,30	1,79	>0,05
9	8	15,13±0,45	6	14,15±0,53	1,51	>0,05
10	6	14,43±0,55	8	14,34±0,17	0,18	>0,05

Аналіз результатів тесту Копилова десять “вісімок” школярів за гендерною ознакою показав, що в учнів вони здебільшого кращі, ніж в учнів. Виняток становлять показники координованості рухів хлопців 7-го класу. Достовірність відмінностей (p<0,01) спостерігається лише в результатах школярів 5-го класу, де швидкість виконання завдання вища у дівчат.

Розглядаючи взаємозв’язок показників стійкості вестибулярного аналізатора до обертань у кріслі Барані та координованості рухів у дітей середнього шкільного віку з вадами зору, слід відзначити, що сильний зв’язок спостерігається у хлопців і дівчат 5-го класу (r=0,85, p<0,001 і r=0,94, p<0,01 відповідно), 6-го класу (r=0,81, p<0,001 і r=0,79, p<0,01 відповідно), 7-го класу (r=0,81, p<0,05 і r=0,90, p<0,001 відповідно), 10-го класу (r=0,96, p<0,01 і r=0,76, p<0,05 відповідно) та у дівчат 9-го класу (r=0,73, p>0,05). Кореляція середнього ступеня відзначається у хлопців і дівчат 8-го класу (r=0,59, p<0,05 і r=0,64, p>0,05 відповідно) та у хлопців 9-го класу (r=0,52, p>0,05) (рис. 1).

Дослідження кореляційного зв’язку між результатами вестибулярної стійкості після обертальних навантажень і координованості рухів у школярів свідчить про те, що тісний взаємозв’язок виявлено у хлопців і дівчат 5-го класу (r=0,76, p<0,001 і r=0,91, p<0,05 відповідно), 6-го класу (r=0,78, p<0,001 і r=0,85, p<0,01 відповідно), 7-го класу (r=0,77, p>0,05 і r=0,91, p<0,001 відповідно), 9-го класу (r=0,87, p<0,01 і r=0,87, p<0,05 відповідно) та 10-го класу (r=0,92, p<0,01 і r=0,91, p<0,01 відповідно). Середній зв’язок зафіксовано у хлопців і дівчат 8-го класу (r=0,68, p<0,01 і r=0,60, p>0,05 відповідно) (рис. 2).

Отже, результати наших досліджень підтверджують дані В. І. Ляха [4], який відзначає, що в розвитку координованості рухів важливу роль відіграє вестибулярний аналізатор, а також збігаються з думками В. М. Заціорського [1], який уважає, що спритність значною мірою залежить від діяльності аналізаторів, зокрема вестибулярного.

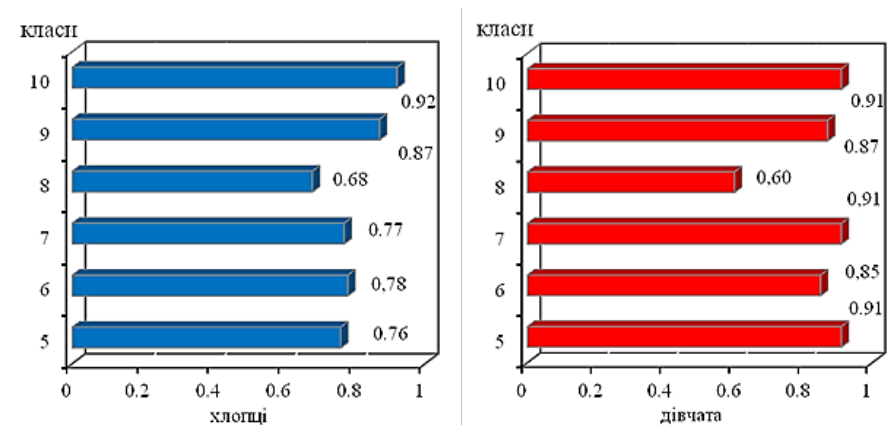


Рис. 1. Взаємозв'язок показників стійкості вестибулярного аналізатора до обертань у кріслі Барані та рівня розвитку координованості рухів у дітей середнього шкільного віку з вадами зору

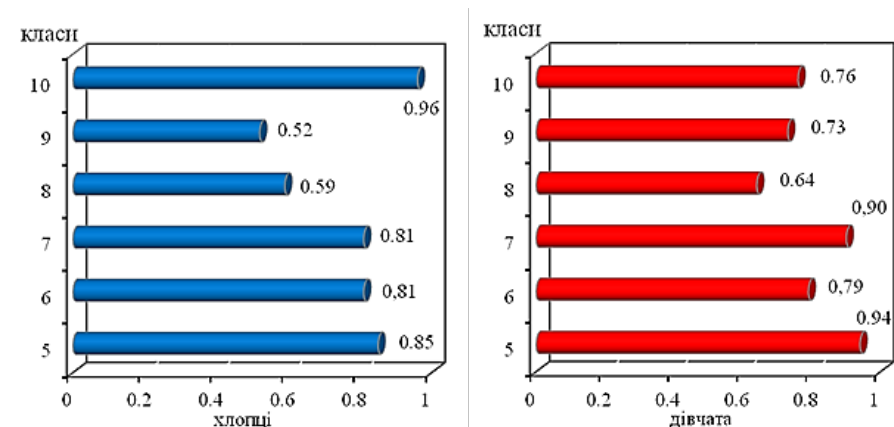


Рис. 2. Взаємозв'язок показників стійкості вестибулярного аналізатора після обертань у кріслі Барані та рівня розвитку координованості рухів у дітей середнього шкільного віку з вадами зору

Висновки. Найбільш суттєві показники стійкості вестибулярного аналізатора до та після обертальних навантажень у кріслі Барані спостерігаються у школярів 10-го класу; координованості рухів – у школярів 8-го класу.

Результати відхилення у ходьбі до і після обертань у кріслі Барані та тесту Копилова десять “вісімок” у дівчат здебільшого кращі, ніж у хлопців.

Кореляційний аналіз між показниками функціонального стану вестибулярного аналізатора та рівнем розвитку координованості рухів у дітей середнього шкільного віку з вадами зору виявив середній та сильний ступінь взаємозв'язку.

Перспектива подальших досліджень у даному напрямі полягає у визначенні взаємозв'язку між показниками функціонального стану інших сенсорних систем та рівнем розвитку різних проявів координаційних здібностей у дітей середнього шкільного віку з вадами зору.

Використана література:

1. Зацюрский В. М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания. Москва : Советский спорт, 2009. 200 с.
2. Коткова Л. Ю. Использование комплексно-методического подхода в процессе физического воспитания слабовидящих школьников 14–15 лет. *Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования* : материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Елабуга, 12–13 ноября 2008 г. Елабуга, 2008. С. 112–117.
3. Кузьменко І. О. Розвиток координаційних здібностей школярів середніх класів з урахуванням функціонального стану сенсорних функцій : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. та спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» ; ХДАФК. Харків, 2013. 20 с.
4. Лях В. И. Координационные способности: диагностика и развитие. Москва : Дивизион, 2006. 290 с.
5. Мясникова Л. В. Развитие осязания и мелкой моторики у младших школьников с нарушением зрения в процессе их коррекционного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Коррекционная педагогика». Москва, 2005. 185 с.

6. Осипова Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Коррекционная педагогика». Челябинск, 2010. 263 с.
7. Рядова Л., Шестерова Л. Дослідження рівня розвитку координаційних здібностей дітей середнього шкільного віку з вадами зору. *Молода спортивна наука України*. 2014. Вип. 18. Т. 3. С. 177–181.
8. Рядова Л. Дослідження показників функціонального стану слухової сенсорної системи школярів середніх класів із вадами зору. *Молода спортивна наука України*. 2016. Вип. 20. Кн. 2. Т. 3, 4. С. 53–57.
9. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учебное пособие. Москва : Академия, 2012. 480 с.
10. Цюпак Т., Тучак А. Поліпшення фізичної підготовленості та координаційних здібностей у підлітків із вадами зору. *Молодіжний науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія "Фізичне виховання і спорт"*. 2009. № 4. С. 69–72.
11. Angelaki D. E., Cullen K. E. Vestibular system: the many facets of a multimodal sense. *Annual Review of Neuroscience*. 2008. Vol. 31. P. 125–150. DOI :10.1146/annurev.neuro.31.060407.125555.
12. Claussen C. F., Franz B. Contemporary and practical neurootology. Hannover : Solvay, 2006. 410 p.
13. Identifying deficits in balance control following vestibular or proprioceptive loss using posturographic analysis of stance tasks / C. G. Horlings et al. *Clinical Neurophysiology*. 2008. Vol. 119. P. 2338–2346. DOI : 10.1016/j.clinph.2008.07.221.
14. Ropper A. H., Brown R. H. Adams and Victor's principles of neurology. New York : McGraw-Hill, Chicago, San Francisco, 2005. Т. 8. 1384 p.
15. Characteristics of the ability to maintain static balance depending on the engagement of visual receptors among the elite sumo wrestlers / T. Rynkiewicz et al. *Archive of Budo*. 2010. Vol. 6. № 3. P. 159–164.
16. Shesterova L., Riadova L., Masliak I. A change of the tactile analyser functional state indicators of 10–16 year old pupils with visual impairment under the influence of specially directed exercises and outdoor games. *Sport science: International scientific journal of kinesiology*. Travnik, Bosnia and Herzegovina, 2018. Vol. 11. Issue 2. 25–32.

References:

1. Angelaki, D.E., & Cullen, K.E. (2008). Vestibular system: the many facets of a multimodal sense. *Annual Review of Neuroscience*, 31, 125–150. Retrieved from doi:10.1146/annurev.neuro.31.060407.125555.
2. Claussen, C.F., & Franz, B. (2006). *Contemporary and practical neurootology*. Hannover: Solvay.
3. Holodov, Zh.K., & Kuznetsov, V.S. (2012). *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta [Theory and methodology of physical education and sports]*. Moskva: Akademiya [in Russian].
4. Horlings, C.G., Kung, U.M., Bloem, B.R., Honegger, F., Van Alfen, N., Van Engelen, B.G. et al. (2008). Identifying deficits in balance control following vestibular or proprioceptive loss using posturographic analysis of stance tasks. *Clinical Neurophysiology*, 119, 2338–2346. Retrieved from doi: 10.1016/j.clinph.2008.07.221.
5. Kotkova, L.Yu. (2008). Ispolzovanie kompleksno-metodicheskogo podhoda v protsesse fizicheskogo vospitaniya slabovidyaschih shkolnikov 14–15 let [Use of a comprehensive methodological approach in the process of physical education of visually impaired students aged 14–15]. Materialy: *Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Formirovanie fizicheskoy kultury i kulturyi zdorovya uchashchihya v usloviyah modernizatsii obrazovaniya» – All-Russian scientific and practical conference «Formation of physical culture and health culture of students in the conditions of modernization of education»*. (pp. 112–117). Elabuga [in Russian].
6. Kuzmenko, I.O. (2013). Rozvytok koordynatsiinykh zdbnostei shkoliariv serednikh klasiv z urakhuvanniam funktsionalnogo stanu sensorynykh funktsii [Development of the coordination abilities of the schoolchildren of the middle classes taking into account the functional state of the sensory functions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv: KhDAFK [in Ukrainian].
7. Lyah, V.I. (2006). *Koordinatsionnye sposobnosti: diagnostika i razvitie [Coordination abilities: diagnosis and development]*. Moskva: TVT Divizion [in Russian].
8. Myasnikova, L.V. (2005). Razvitie osyazaniya i melkoy motoriki u mladshih shkolnikov s narusheniem zreniya v protsesse ih korrektsionnogo obucheniya [Development of touch and fine motor skills in primary school children with visual impairment in the process of their correctional education]. *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
9. Osipova, L.B. (2010). Razvitie osyazaniya i melkoy motoriki kak sredstva kompensatsii zritel'noy nedostatochnosti u mladshih doshkolnikov s narusheniyami zreniya [Development of touch and fine motor skills as a means of compensating for visual impairment in younger preschoolers with visual impairments]. *Candidate's thesis*. Chelyabinsk [in Russian].
10. Riadova, L., & Shesterova, L. (2014). Doslidzhennia rivnia rozvytku koordynatsiinykh zdbnostei ditei serednoho shkilnogo viku z vadamy zoru [Study of the level of the development of the coordination abilities of the children of the middle school age with the visual impairment]. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy – Young Sports Science of Ukraine*, 18, 177–181 [in Ukrainian].
11. Riadova, L. (2016). Doslidzhennia pokaznykiv funktsionalnogo stanu slukhovoi sensornoi systemy shkoliariv serednikh klasiv z vadamy zoru [Study of the level of the development of the coordination abilities of the children of the middle school age with the visual impairment]. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy – Young Sports Science of Ukraine*, 20, 53–57 [in Ukrainian].
12. Ropper, A.H., & Brown, R.H. (2005). *Adams and Victor's principles of neurology*. (Vols. 1-8). New York: McGraw-Hill, Chicago, San Francisco.
13. Rynkiewicz, T., Żurek, P., Rynkiewicz, M., Starosta, W., Nowak, M., Kitowska, M., & Kos, H. (2010). The characteristics of the ability to maintain static balance depending on the engagement of visual receptors among the elite sumo wrestlers. *Archive of Budo*, 6, 159–164.
14. Shesterova, L., Riadova, L., & Masliak, I. (2018). A change of the tactile analyser functional state indicators of 10–16 year old pupils with visual impairment under the influence of specially directed exercises and outdoor games. *Sport science: international scientific journal of kinesiology*, 11, 25–32.
15. Tsiupak, T., & Tuchak, A. (2009). Polipshennia fizychnoi pidhotovlenosti ta koordynatsiinykh zdbnostei u pidlitkiv iz vadamy zoru [Improve physical fitness and coordination skills in teens with impaired vision]. *Molodizhnyi naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrainky – Youth Scientific Bulletin of Volyn National University Lesia Ukrainka*, 4, 69–72 [in Ukrainian].
16. Zatsiorskiy, V.M. (2009). *Fizicheskie kachestva sportsmena: osnovyi teorii i metodiki vospitaniya [Physical qualities of an athlete: the basics of the theory and methods of education]*. Moskva: Sovetskiy sport [in Russian].

Riadova L. O. Interrelation of the functional state of the vestibular analyzer and the level of development of coordination of movements in the children of secondary school age with the visual impairments

The article describes the importance of the functional state of vestibular sensory system in the development of the coordination of movements of the middle school age children with visual impairments. It is noted that visually impaired children have the significant decrease in the level of development of the coordination of movements compared to their peers, who normally see.

The indicators of the functional state of vestibular sensory system, determined by the results of the deviations in walking before and after rotational loads in the Barani chair; and the level of the development of the coordination of movements, which was assessed by the results of the test Kopylov ten «eights», in the schoolchildren of the middle-class with visual impairments «Kharkiv Special General Boarding School I-III degrees № 12» of Kharkiv Regional Council. The study involved 117 pupils with visually impaired.

Comparison of results of the vestibular analyzer stability before and after rotational loads in the Barani chair and the Kopylov test ten «eight» in the boys and girls of the middle school age with visual impairment by gender is presented. The relationship of the functional state of the vestibular sensory system and the level of the development of the movement coordination in the pupils with visually impaired of the middle-class was investigated.

It was found that the most significant indicators of stability of the vestibular analyzer before and after rotational loads in the Barani's chair were recorded in the schoolchildren of the 10th grade, the coordination of movements – in the schoolchildren of the 8th grade; the results of the deviation in walking before and after rotation in the Barani chair and the Kopylov test ten «eights» in the girls, for the most part, better than in boys. It is determined that between the indicators of the functional state of the vestibular analyzer and the level of the development of the coordination of movements in the middle school age children with visual impairments, there is the average and the strong degree of correlation.

Key words: children, functional status, Kopylov test ten «eights», middle school age, movement coordination, stability, vestibular analyzer, visual impairment.

УДК 378.147.091.33:004

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.14>

Сапогов М. В.

**ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА
ЯК ІНТЕГРОВАНА ЗДАТНІСТЬ У СМАРТ-НАВЧАННІ**

Виділено шляхи формування професійних компетентностей у педагогів, акцентовано увагу на цифровій компетентності як інтегрованій здатності у смарт-навчанні. Дефініція “компетентність” висвітлює аспекти поведінки людини, пов'язані з виконанням роботи, визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна досягти високих результатів у відповідній діяльності. Автор зауважує, що професійна компетентність розуміється як інтегральна характеристика особистості, визначає здатність вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей і нахилів. З'ясовано, що інформаційно-цифрова компетентність передбачає впровадження і водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Зауважено, що цифрова компетентність викладача закладу вищої освіти характеризується наявністю знань, умінь, навичок роботи із цифровими технологіями та сформованістю певних професійно важливих якостей. Цифрова компетентність викладача передбачає: здатність до систематизації й узагальнення інформації, знайденої *on-line*; мистецтво критичного мислення; вміння читати та розуміти в динамічному та непослідовному гіпертекстуальному середовищі; вміння конструювати інформаційні бази з різних джерел, опираючись на здатність зібрати та оцінити факти та судження без упереджень; роботу з пошуковим сервісом у мережі Інтернет; вміння керувати “мультимедійним потоком”, використовуючи інформаційні фільтри; вміння створювати “персональну інформаційну стратегію” та здійснювати *portfolio*-підхід із відбором джерел та механізмів доставки; усвідомлення співпраці з іншими учасниками процесу; розуміння проблеми та здатність одержати необхідну інформацію; розуміння підтримуючих традиційних форм змісту інформації за допомогою телекомунікаційних засобів; розуміння відносності суджень щодо законності та значимості довідкового матеріалу з гіпертекстовими зв'язками.

Ключові слова: інформаційна грамотність, цифрова компетентність, професійна компетентність, смарт-освіта, смарт-технології, електронне навчання.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства впроваджуються інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освітній процес шляхом: забезпечення закладів вищої освіти персональними комп'ютерами, підключення до мережі Інтернет, використання в освітньому процесі електронних освітніх ресурсів, що спрямовано на формування нового позитивного ставлення педагогів до застосування засобів ІКТ та, як наслідок, підвищення та розвитку їхніх цифрових компетентностей [6, с. 193]. Парадигма *smart*-навчання передбачає гнучкість, котра припускає наявність великої кількості джерел, різноманітність мультимедіа, здатність налаштовуватися на потреби слухача. Вона передбачає активний обмін досвідом та ідеями, персоналіфікацію курсу залежно від його завдань і компетенцій суб'єктів навчання, економію часу на доопрацювання

навного навчального контенту замість створення його з нуля. На думку окремих дослідників [13], smart-освіта бачиться легко керованою як із середини закладу освіти через гнучкість навчального процесу, так і ззовні. Зважаючи на швидкий розвиток медіасвіту, формування, підтримка цифрової компетентності особистості має стати безперервним процесом. Британський блог сучасних технологій в освіті Skooler оприлюднив перелік трендів освітніх технологій, котрі впроваджуватимуться в освітній процес у найближчі роки: кодування та програмування; доповнена реальність; учнівська конфіденційність та безпека; змішане навчання; штучний інтелект та Інтернет речей; цифрова грамотність; гейміфікація; STE(A) M-освіта [12, с. 145].

Мета статті – охарактеризувати основні підходи до розуміння поняття “цифрова компетентність викладача у smart-навчанні”.

Вперше поняття “інформаційна грамотність” було введено в 1977 р. у США і використано в національній програмі вищої освіти. Асоціація американських бібліотек інформаційно грамотною людиною назвала особистість, яка здатна розвивати, розміщувати, оцінити інформацію і найбільш ефективно її використати. ЮНЕСКО публікує дослідження з інформаційної грамотності у багатьох країнах, зважаючи на те, як інформаційна грамотність нині викладається, як вона відрізняється в різних спільнотах і як підвищити обізнаність [7].

Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, котрий охоплює всі види діяльності. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, формуючи, таким чином, в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності. Саме тому, крім базових цифрових компетентностей (підготовка текстових документів, порівняльних таблиць, презентацій тощо), сучасний учитель має оволодіти інноваційними практиками для впровадження таких моделей навчання, як: адаптивне навчання, синхронне та асинхронне навчання, змішане навчання, самостійне навчання, дистанційне навчання, хмарне та мобільне навчання, віртуальний клас, перевернутий клас, система управління e-learning, система управління навчальним процесом, курсом (CMS), гейміфікація, персоналізація, цифровий сторітелінг тощо [2, с. 11].

Для успішного виконання професійних функцій педагог повинен характеризуватися певним комплексом компетентностей. Поняття “професійна компетентність” (ПК), що увійшло в термінологію у 80-ті роки минулого століття завдяки розвідкам Ю. Бабанського, С. Баранова і В. Сластьоніна, спочатку визначають як складову частину професіоналізму. Проте згодом їх відокремлюють один від одного. Термін “компетентність” позначає поняття, що висвітлює аспекти поведінки людини, пов’язані з виконанням роботи, визначає основну характеристику особистості, яка досягла або здатна досягти високих результатів у відповідній діяльності. Нині під професійною компетентністю розуміють [1] “інтегральну характеристику особистості, що визначає здатність вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей і навчальних”. Згідно з нормативними документами, “компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, які є результатом навчання у закладі вищої освіти за відповідною освітньою програмою та підставою для присвоєння кваліфікації” [5]; компетентність – набута в процесі навчання інтегрована здатність, що складається з умінь, досвіду, цінностей і ставлення, котрі цілісно реалізуються на практиці [3].

Досі зарубіжні та вітчизняні науковці неоднозначно тлумачать компетентності, пов’язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, вживаючи такі терміни, як “інформаційно-комунікаційна компетентність” (англ. ICT competence), “ІТ-компетентність”, “цифрова грамотність” (digital literacy), “цифрова компетентність” (digital competence), “електронна компетентність”, “технологічна”, “інформаційна”, “інформативна”, “інформаційно-технологічна” компетентності та ін. Основоположник концепції цифрової грамотності науковець Пол Гілстер [16] визначив це поняття як здатність критично розуміти та використовувати інформацію, що отримується за допомогою комп’ютера у різних форматах. Нині цифрова компетентність трактується як концепція, що розвивається і поповнюється новими складниками у зв’язку зі стрімким розвитком мережі Інтернет.

Цифрова компетентність є багатофункціональною і може застосовуватися у різноманітних життєвих сферах. Зауважимо, що в зарубіжних дослідженнях використовуються поняття “цифрова компетентність” (digital competence), “цифрова грамотність” (digital literacy), “технологічна грамотність” (technology literacy), “інформаційна та технологічна грамотність” (information and technology literacy), “технологічна грамотність” (technology literacy) та ін. [10]. Цифрова компетентність (digital competence), згідно з документом The Digital Competence Framework [14], ідентифікується у п’яти сферах:

1. Інформаційна грамотність: для того щоб сформулювати інформаційні вміння, знайти та отримати цифрові дані, інформацію та зміст у цифровому середовищі; для того щоб аналізувати, порівнювати і критично оцінювати достовірність та надійність джерел даних, інформації й цифрового контенту; для того щоб аналізувати, інтерпретувати і критично оцінювати дані, інформацію та цифровий контент; для розміщення, зберігання та вилучення даних, інформації та контенту у цифровому середовищі; для того щоб організувати й обробити їх у структурованому середовищі.

2. Комунікація і співпраця: щоб взаємодіяти, спілкуватися і співпрацювати за допомогою різних цифрових технологій, будучи в курсі культурних і вікових відмінностей; щоб виступати як посередник, щоб знати

про посилання і методи атрибуції; щоб брати участь у житті суспільства через державні і приватні цифрові послуги та громадянську позицію; щоб шукати можливості для самоствердження і для участі в житті суспільства за допомогою відповідних цифрових технологій; щоб використовувати цифрові інструменти і технології для спільних процесів, а також для спільного будівництва та співтворчості ресурсів і знань; щоб бути в курсі поведінкових норм і ноу-хау під час використання цифрових технологій і взаємодії у цифровому середовищі; щоб адаптувати комунікаційні стратегії для конкретної аудиторії; для створення й управління одним або декількома акаунтами, щоб бути в змозі захистити свою власну репутацію, щоб мати справу з даними, які виробляють через цифрові інструменти, середовища і послуги.

3. Створення цифрового контенту: для створення і редагування цифрового контенту в різних форматах, щоб виразити себе за допомогою цифрових засобів; щоб змінити, вдосконалити, поліпшити та інтегрувати інформацію й зміст у наявний обсяг знань із метою створити нове, оригінальне і релевантне змісту і знанням; щоб зрозуміти, як авторські права і ліцензії застосовуються до даних, інформації та цифрового контенту; для того щоб уміти розробляти послідовні зрозумілі інструкції для обчислювальної системи для вирішення даної проблеми або виконання конкретного завдання.

4. Безпека: для захисту пристроїв і цифрового контенту, а також для розуміння ризиків і загроз у цифровому середовищі; для того щоб знати про заходи безпеки, а також належним чином урахувувати надійність і конфіденційність; для захисту особистих даних і конфіденційності у цифровому середовищі; щоб зрозуміти, як використовувати і передавати особисту інформацію, перебуваючи в стані захищеності; щоб зрозуміти, що цифрові служби використовують “політику конфіденційності”, щоб повідомити, як особисті дані використовуються; щоб бути спроможним уникнути ризиків для здоров’я і загрози фізичному і психологічному благополуччю від використання цифрових технологій; щоб захистити себе й інших від можливих небезпек у цифровому середовищі (наприклад, кіберзнущання); щоб бути в курсі цифрових технологій для соціального благополуччя та соціальної інтеграції; для того щоб бути в курсі впливу використання цифрових технологій на навколишнє середовище.

5. Вирішення проблеми: для виявлення технічних проблем під час роботи пристроїв і використання цифрових середовищ, а також для їх вирішення (від пошуку несправностей для вирішення більш складних завдань); для того щоб оцінити потреби і вибрати й застосувати цифрові інструменти; визначити можливі технологічні реакції та їх вирішення; для регулювання і налаштування цифрових середовищ для особистих потреб (наприклад, доступність); щоб використовувати цифрові інструменти і технології для створення знань та інновацій процесів і продуктів; щоб здійснювати індивідуальну і колективну когнітивну обробку, щоб зрозуміти і вирішити концептуальні проблеми та проблемні ситуації у цифровому середовищі; для визначення прогалів у цифровій компетентності; для того щоб бути в змозі підтримувати інші компетентності у контексті розвитку цифрової компетентності; для того щоб шукати можливості для саморозвитку і не відставати від цифрової еволюції [14].

Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене і водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційну й медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботу з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеки; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [4]. Канадський центр цифрової та медіаграмотності MediaSmarts [15] модель цифрової грамотності ілюструє у вигляді парасольки, під яку потрапляє спектр взаємопов’язаних навичок: медіаграмотність, технологічна грамотність, інформаційна грамотність, грамотність у спілкуванні та соціальна грамотність. Ця модель класифікує компетенції для цифрової грамотності за трьома основними принципами: використання, розуміння, створення. Окрім того, цифрова компетентність передбачає роботу з електронними освітніми ресурсами. Електронні освітні ресурси (ЕОР) – це навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів та можуть використовуватися для ефективної організації освітнього процесу [9].

Цифрова компетентність викладача закладу вищої освіти XXI ст. характеризується наявністю знань, умінь, навичок роботи із цифровими технологіями та сформованістю певних професійно важливих якостей. Викладач самостійно визначає конкретні педагогічні цілі й завдання та знаходить способи їх розв’язання у цифровому розумінні, навчає оцінювати та аналізувати результати [8, с. 49]. Для розуміння особливостей розвитку цифрової компетентності у смарт-навчанні варто зіставити інші види компетентностей, котрі сприятимуть професійному становленню. Стандарти цифрової компетентності розглядають як навички для цифрової трансформації. Аналіз літератури дає змогу виокремити десять компетенцій, які, на думку О. Сисоевої [11], є необхідними для оволодіння цифровою компетентністю, зокрема: здатність до систематизації й узагальнення інформації, знайденої on-line, що є мистецтвом критичного мислення за системою Пола-Елдер; уміння читати та розуміти в динамічному та неспілідовному гіпертекстальному середовищі; вміння конструювати інформаційні бази з різних джерел, опираючись на здатність зібрати та оцінити факти та судження без упереджень; пошукові вміння, суттєві з інтернетівським пошуковим сервісом; уміння керувати “мультимедійним потоком”, використовуючи інформаційні фільтри; вміння створювати “персональну інформаційну стратегію” та здійснювати portfolio-підхід із відбором джерел та механізмів доставки;

усвідомлення співпраці з іншими учасниками процесу та здатність знаходити контакти для обговорення питань і одержання допомоги; розуміння проблеми та здатність розробити систему запитань, котрі дадуть змогу знайти та одержати необхідну інформацію; розуміння підтримуючих традиційних форм змісту інформації за допомогою телекомунікаційних засобів; розуміння відносності суджень щодо законності та значимості довідкового матеріалу з гіпертекстовими зв'язками [11].

Висновки. Таким чином, інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене і водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Мета розумного навчання полягає у тому, щоб робити процес навчання ефективним за рахунок переносу навчального процесу в електронне середовище. Смарт-навчання об'єднує: інноваційні та традиційні технології; сучасні програмні засоби; інформаційні ресурси; взаємодію учасників освітнього процесу у відкритій моделі асинхронного індивідуального навчання; бази даних і знань та ін.; програмні оболонки, засоби комунікації. Цифрова компетентність викладача закладу вищої освіти характеризується наявністю знань, умінь, навичок роботи із цифровими технологіями та сформованістю певних професійно важливих якостей. Перспективу подальших досліджень убачаємо у створенні належних умов та надання методичного забезпечення для впровадження смарт-навчання в освітній процес закладів вищої освіти з метою підвищення ефективності підготовки магістрів.

Використана література:

1. Актуальні проблеми розвитку галузевої економіки та логістики : матер. VII міжнарод. наук.-практ. конференції з міжнар. участю, 15 листопада 2019 р. / ред. кол.: О. В. Посилкіна, О. В. Литвинова, Я. Г. Онищенко. Харків : НФаУ, 2019. 285 с. URL : http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/20312/1/Актуальні%20проблеми_2019.pdf.
2. Бойченко О., Шеремет Т. Особливості післядипломної цифрової освіти для викладачів вищих педагогічних закладів освіти. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи* : зб. тез доповідей учасників Всеукр. наук.-практ. семінару, м. Київ, 12 березня 2019 р. / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. 108 с.
3. IT-готовність вчителів іноземних мов: методологія, теорія, технології А. М. Гуржій та ін. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2013.
4. 10 ключових компетентностей нової української школи. URL : http://school44.edukit.mk.ua/aktualjno/10_klyuchovih_kompetentnostej_novoi_ukrainskoi_shkoli/.
5. Карташова Л. А. Віртуальна школа, електронні навчальні класи – не фантастика, а українська реальність. URL : <http://knk.media/stati/1991-virtualna-shkola-elektronni-navchalni-klasi-ne-fantastika-a-ukrajinska-realnist.html>.
6. Карташова Л. А., Бахмат Н. В., Пліш І. В. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68. № 6. С. 193–205.
7. Кочарян А. Б., Гущина Н. І. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі. Київ, 2011. 100 с.
8. Лиходід В. В. Значення цифрової компетентності для викладачів закладів вищої освіти у XXI столітті. *Соціально-гуманітарні науки та сучасні виклики* : матеріали III Всеукраїнської конференції, м. Дніпро, 25–26 травня 2018 р. Ч. II / наук. ред. О. Ю. Висоцький. Дніпро : Охотник, 2018. С. 49.
9. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 № 1060.
10. Петренко С. В. Інформаційно-цифрова компетентність учня у контексті формування нової української школи. *Інноватика у вихованні*. 2017. Вип. 6. С. 144–156. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2017_6_19.
11. Сисоєва О. А., Гринчишина К. А. Формування цифрової інформаційної компетентності у майбутніх вчителів технологій засобами мультимедіа. URL : [ito.vspri.net > data > sisoeva_ggrunchushuna](http://ito.vspri.net/data/sisoeva_ggrunchushuna).
12. Сологуб О. Проблеми формування цифрової компетентності працівників методичних служб у системі післядипломної освіти. *Педагогічний дискурс*. 2017. Вип. 23. С. 145–151.
13. Тихомирова Н. В. Глобальна стратегія розвитку smart-общества. МЭСИ на пути к Smart-университету. URL : <http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>.
14. The Digital Competence Framework. URL : <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competenceframework> (дата звернення: 28.04.2017).
15. Digital Literacy Fundamentals. *Mediasmarts*. URL : <http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy-fundamentals/digital-literacy-fundamentals> (accessed: 28.10.2017) / Digital Literacy Fundamentals. *Mediasmarts*. URL : <http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy-fundamentals/digital-literacy-fundamentals> (accessed: 28.10.2017).
16. Gilster P. Digital literacy. New York : Wiley Computer Publications, 1997.

References:

1. Aktualni problemy rozvytku haluzevoi ekonomiky ta lohistyky: [The branch economy and logistics actual development problems]. VII mizhнарод. nauk.-prakt. konferentsii z mizhнарод. uchastiu 15 lystopada 2019 r./ red. kol.: O.V. Posylkina, O.V. Litvinova, Ya.H. Onyshchenko. – Kh. : Vyd-vo NFaU, 2019. –285s. http://dspace.nuph.edu.ua/bitstream/123456789/20312/1/Aktualni%20problemy_2019.pdf
2. Boichenko O., Sheremet T. Osoblyvosti pisliadyplomnoi tsyfrovoy osvity dlia vykladachiv vyshchychk pedahohichnykh zakladiv osvity. [The postgraduate digital education peculiarities for teachers of higher pedagogical educational institutions]. Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly: zb.tez dopovidei uchasnykiv vseukr.nauk.-prakt.seminaru (Kyiv, 12 bereznia 2019 r.) / za zah.red., O.V.Ovcharuk. Kyiv.: Instytut informatsiinykh tekhnolohii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy: Kyiv, 2019. 108 s.
3. Hurzhii A. M. ta in. IT-hotovnist vchyteliv inozemnykh mov : metodolohiia, teoriia, tekhnolohii : [IT Readiness of Foreign Language Teachers: Methodology, Theory, Technologies] : Kyiv, Ukraina: Instytut obdarovanoi dytyny, 2013
4. 10 kliuchovykh kompetentnostei novoi ukrainskoi shkoly. [10 key competences of the new Ukrainian school]. http://school44.edukit.mk.ua/aktualjno/10_klyuchovih_kompetentnostej_novoi_ukrainskoi_shkoli/

5. Kartashova L.A. Virtualna shkola, elektronni navchalni klasy – ne fantastyka, a ukraïnska realnist. [Virtual school, e-learning classes are not fiction, but Ukrainian reality]. [Elektronnyi resurs]. Dostupno : <http://knk.media/stati/1991-virtualna-shkola-elektronni-navchalni-klasi-ne-fantastika-a-ukrajinska-realnist.html>.
6. Kartashova L. A., Bakhmat N. V., Plish I. V. Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti pedahoha v informatsiino-osvitnomu seredovyschi zakladu zahalnoi serednoi osvity. [The teacher's digital competence development in the informational and educational environment of the general secondary education institution]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia, 2018, Tom 68, №6. S. 193-205.
7. Kocharian A. B., Hushchyna N. I. Vychovannia kultury korystuvacha Internetu. [Fostering an Internet User Culture] Bezpeka u vsesvitnii merezhi. Kyiv: 2011. 100 s.
8. Lykhdid V.V. Zznachennia tsyfrovoy kompetentnosti dlia vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity u XXI stolitti. [The Digital Competence Value for Higher Education Teachers in the 21st Century]. Sotsialno-humanitarni nauky ta suchasni vyklyky. Materialy III vseukraïnskoï konferentsii 25-26 travnia 2018 r., m. Dnipro. Chastyna II / Nauk. red. O.Iu.Vysotskyi. Dnipro : SPD «Okhotnik», 2018. – 342 s. S.49.
9. Nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukraïny 01.10.2012 № 1060 [The Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine Order 01.10.2012 № 1060].
10. Petrenko S. V. Informatsiino-tsifrova kompetentnist uchnia u konteksti formuvannia novoi ukraïnskoï shkoly [The student's informational and digital competence in the new Ukrainian school context formation] / S. V. Petrenko // Innovatyka u vykhovanni. 2017. Vyp. 6. S. 144-156. - Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2017_6_19
11. Sysoieva O.A., Hrynchishyna K.A. Formuvannia tsyfrovoy informatsiinoï kompetentnosti u maibutnikh vchyteliv tekhnolohii zasobamy multimedia [The future teachers digital information competence formation by means of the technology multimedia using] URL : [ito.vspu.net > data > cucoeva_grrunchushuna](http://ito.vspu.net/data/cucoeva_grrunchushuna).
12. Solohub O. Problemy formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti pratsivnykiv metodychnykh sluzhb u systemi pislidyplomnoi osvity. [The methodological service workers' digital competence formation problems in the system of postgraduate education]. Pedahohichni dyskurs. 2017. Vyp.23. S.145–151.
13. Tihomirova N. V. Global'naya strategiia razvitiya smart-obshchestva. MESI na puti k Smart-universitetu [Global smart society development strategy. MESI on the way to Smart University] / [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>
14. The Digital Competence Framework [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competenceframework> Дата звернення: Квіт. 28, 2017.
15. Digital Literacy Fundamentals [Online] / Mediasmarts. Available at: <http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy-fundamentals/digital-literacy-fundamentals>. (Accessed 28.10.2017). / Digital Literacy Fundamentals [Online], Mediasmarts, Available at: <http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy-fundamentals/digital-literacy-fundamentals>. Accessed 28.10.2017).
16. Gilster P. (1997), Digital literacy. New York: Wiley Computer Publications. / Gilster P. (1997), Digital literacy. New York: Wiley Computer Publications.

Sapogov N. V. The teacher's digital competence as an integrated ability in smart training

The ways to develop the future educators' professional competencies are outlined in the article. It focuses on digital competence as an integrated ability in smart learning. The "competence" definition makes clear the aspects of human behavior related to the work execution, defines a basic characteristic of a person who has achieved or is able to achieve high results in relevant activities. The author notes that the professional competence is understood as an integral characteristic of the individual, defines the ability to solve professional problems and typical professional problems that arise in real situations of professional activity, using knowledge, professional and life experience, values and inclinations. It turns out that digital competence involves confident and at the same time critical, usage of informationally communicative technologies for creation and searching process, information exchange at work, in public space and in private communication. The article points out that the teacher's digital competence of a higher educational institution is characterized by the knowledge availability, skills, working skills with digital technologies and the certain professionally important qualities formation. The teacher's digital competence implies: the ability to systematize and summarize on-line found information; the art of critical thinking; ability to read and understand in a dynamic and inconsistent hyper-textual environment; ability to construct information bases from different sources, relying on the ability to gather and evaluate facts and judgments without prejudice; work with searching service on the Internet; ability to manage "multimedia flow" using information filters; ability to create a "personal information strategy" and carry out a portfolio approach with the selection of sources and delivery mechanisms; cooperation awareness with other participants of the process; the problem understanding and the ability to obtain the necessary information; understanding of supporting traditional forms of information content by means of telecommunications; understanding the relevance of judgments about the validity and significance of hypertext-related reference material.

Key words: information literacy, digital competence, professional competence, smart education, smart society, smart technology, e-learning.

ШЛЯХИ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВИХ УМОВ ДЛЯ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ ІЗ ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ СТАРОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ МОВИ)

Здійснено побіжний аналіз термінології українського освітнього законодавства щодо осіб з інвалідністю, зокрема з порушеннями зору, які здобувають освіту у закладах вищої освіти (ЗВО). Окреслено основні труднощі у здобутті гуманітарної вищої освіти студентами з глибокими порушеннями зору та визначено основні шляхи їх подолання на прикладі вивчення курсу старослов'янської (церковнослов'янської) мови, що допоможе у створенні сприятливих умов для фахової підготовки цієї категорії студентів історичних, філологічних спеціальностей і богослов'я у закладах вищої освіти по всій Україні, визначивши коло практичних проблем та шляхів їх розв'язання.

Основна проблема вивчення курсу історичних мовних дисциплін полягає у тому, що люди з глибокими порушеннями зору не можуть їх вивчати лише на слух. Це стосується як старослов'янської мови, так і курсу історичної граматики. Найефективнішим є сприймання цими студентами текстів і лексики давньої мови на конкретно-чуттєвій основі, тобто на дотик, на основі читання книг, надрукованих рельєфно-крапковим шрифтом Брайля. Упорядкування ж абетки старослов'янської мови за рельєфно-крапковою системою Луї Брайля забезпечить можливість належної адаптації та видання шрифтом Брайля необхідної навчально-методичної літератури, зокрема підручника зі старослов'янської мови для закладів вищої освіти та інших навчально-методичних матеріалів для студентів. Адаптовані й видані рельєфно-крапковим шрифтом Брайля підручники та навчальні посібники зроблять навчання незрячих студентів в Україні доступнішим і більш якісним нарівні з іншими студентами закладів вищої освіти (ЗВО), які не мають порушень зору, відповідно до вимог статті 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та інших нормативно-правових підзаконних актів та освітнього українського законодавства загалом.

Ключові слова: здобувач освіти з особливими освітніми потребами, студент із глибокими порушеннями зору, старослов'янська мова, рельєфно-крапковий шрифт Брайля, навчальні посібники.

Проблеми регулювання сфери вищої освіти осіб з інвалідністю цікавлять державу та широке коло науковців, спеціалістів-практиків у сфері освіти та економіки, соціологів, політологів, юристів та інших фахівців. У всі історичні періоди розвиток системи освіти осіб з інвалідністю пов'язаний з осягненням основних цінностей людини і суспільства, соціально-економічним устроєм країни, ціннісними орієнтаціями нації та держави, упровадженням політики стосовно людей з інвалідністю, безпосередньо із законодавством у сфері освіти у цілому та у вищій освіті зокрема [10, с. 22].

У статті 24 “Освіта” Конвенції ООН про Права осіб з інвалідністю, ратифікованій Україною, визначено, що “держави-учасниці забезпечують, щоб особи з інвалідністю могли мати доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими. Із цією метою держави-учасниці забезпечують, щоб для осіб з інвалідністю забезпечувалося розумне пристосування” [7]. На забезпечення цих прав спрямовані й національне освітнє законодавство та низка підзаконних актів.

Зокрема, Постановою Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 635 затверджено Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти (ЗВО). Цей Порядок визначає вимоги до організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти незалежно від їх підпорядкування та форми власності з метою реалізації права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей [4].

На початку статті простежимо термінологію на позначення осіб з інвалідністю, які здобувають вищу освіту у ЗВО, в українському законодавстві та підзаконних нормативно-правових актах.

Відповідно до Закону України “Про освіту”, термін “особа з особливими освітніми потребами” трактується як особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [6].

Постановою КМУ від 14.11.2018 № 952 затверджено Перелік деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами. Відповідно до цього документа, до категорії осіб з особливими освітніми потребами, які потребують додаткової підтримки під час освітнього процесу, належать особи з порушеннями зору [4].

Також у нормативно-правових документах та освітньому законодавстві вживається термін “здобувачі освіти з особливими освітніми потребами” – це особи з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту в закладах вищої освіти [4].

Отже, навіть у нормативно-правовій базі та освітньому законодавстві не спостерігається однастайності у визначенні термінів для позначення категорії студентів із психофізичними порушеннями, які навчаються у закладах вищої освіти (ЗВО).

У цій статті ми послуговуємося більш конкретним терміном “студенти з глибокими порушеннями зору” (незрячі студенти, які використовують під час навчання рельєфно-крапковий шрифт Брайля).

Об'єктом дослідження є освітній процес у закладах вищої освіти України, який на вимогу Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, низки нормативно-правових документів та освітнього законодавства України має забезпечувати доступні умови для навчання студентів, зокрема з глибокими порушеннями зору.

У цій статті ми хочемо приділити увагу питанням створення умов, необхідних для доступного навчання і здобуття якісної освіти у закладах вищої освіти студентами з глибокими порушеннями зору (незрячими студентами, які користуються шрифтом Брайля), з метою окреслення шляхів для розв'язання поставлених проблем.

Питаннями соціально-психологічної адаптації студентів із порушеннями зору до умов навчання у ЗВО займалася Т. М. Гребенюк. Авторка у своєму дослідженні, зокрема, описувала деякі групи труднощів у навчанні студентів із порушеннями зору у ЗВО [1]. Праці С. В. Федоренко присвячено питанням наступності та безперервності у здобутті середньої і вищої освіти особами з порушеннями зору [11]. Окремі методичні рекомендації, базовані на науковому підґрунті, зустрічаються у науково-методичній праці Т. М. Гребенюк, Г. П. Серпутько, Є. П. Синьової [2]. У колективній монографії за редакцією П. М. Таланчука описано досвід зі створення сприятливих умов навчання для осіб з інвалідністю у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини "Україна" та розкрито основні теоретико-методологічні технології такого навчання [10]. Що ж до дослідження вузькофахових питань адаптації текстів старослов'янської мови рельєфно-крапковим шрифтом Брайля, то можна згадати лише праці російської студентки О. Осадчої, виконані під науковим керівництвом О. Гріппіуса [8, с. 121].

Передусім у статті йдеться про гуманітарні спеціальності, оскільки, за даними наукових досліджень, більшість незрячих абітурієнтів для навчання вибирає саме гуманітарні спеціальності, хоча тенденції час від часу змінюються [1; 2; 10; 11].

Зокрема, нас цікавили такі спеціальності, для опанування яких студентам викладається як обов'язкова навчальна дисципліна "Старослов'янська (церковнослов'янська) мова", адже у незрячих студентів з її належним опануванням виникають серйозні труднощі через складність створення необхідних для незрячого студента умов навчання, а це, своєю чергою, має негативний вплив на опанування інших навчальних дисциплін, зокрема історичної граматики української мови, та загалом на весь процес навчання такого студента у ЗВО. Тож у нашому дослідженні безпосередньо говоримо про такі спеціальності, як історія, філологія (українська, слов'янська, класична), богослов'я.

Складність проблеми передусім полягає у тому, що тексти старослов'янських пам'яток та навчальні матеріали, які містять такі тексти, не можуть бути коректно відображені за допомогою будь-якого адаптивного програмного забезпечення, вони також є складними для сприймання на слух, а тому у цій ситуації не підійде й озвучена книга. Старослов'янські тексти вимагають безпосередньої конкретно-чуттєвої роботи з ними, зокрема студента з глибокими порушеннями зору.

Щодо підручників і навчальних посібників зі старослов'янської мови, надрукованих шрифтом Брайля, то їх поки що не існує через складність відображення старослов'янських текстів рельєфно-крапковим шрифтом, адже шрифт Брайля було створено лише у ХІХ ст. До нас дійшли лише давньоруські та давньоукраїнські абетки, створені за системою Луї Брайля, і деякі пам'ятки цих періодів, але вони містять далеко не всі букви старослов'янської абетки. Позначень шрифтом Брайля значної кількості старослов'янських букв і знаків сьогодні просто не існує, що ускладнює вивчення старослов'янської мови незрячими студентами, хоча це фахово необхідна дисципліна, зокрема для студента-філолога. Найчастіше незрячі студенти вимушені самостійно вгадувати певні позначення для тих чи інших старослов'янських літер і знаків, щоб мати можливість опанувати навчальну дисципліну. Проте це не розв'язує питання створення підручників і навчальних посібників зі старослов'янської мови для навчання незрячих студентів, а отже, вивчення старослов'янської мови для таких студентів досі залишається не повністю доступним, що, своєю чергою, негативно позначається на психоемоційному стані та успішності подальшого навчання цих студентів, а також на фаховості випускників [9, с. 170].

Для встановлення шляхів створення сприятливих умов навчання студентів із глибокими порушеннями зору на попередніх етапах дослідження нами визначено основні труднощі в опануванні окреслених гуманітарних дисциплін студентами з глибокими порушеннями зору, які опановують фах філологів, істориків, богословів.

Загалом в опитуванні взяло участь 15 респондентів, які у різні роки навчалися в закладах вищої освіти у різних регіонах України: Києві, Харкові, Вінниці, Львові, Одесі, Ужгороді, Луцьку, Чернівцях. Більшість опитаних респондентів опанували фах філолога (українська філологія, українська та іноземна філологія, класична філологія, слов'янська філологія), що становить 53,3 % від усіх опитаних. Серед наших респондентів фах історика здобули 33,3 % опитаних і 13,3 % опитаних опанували фах богослов'я. Опитування студентів і випускників гуманітарних спеціальностей закладів вищої освіти (ЗВО) охоплено досить широким часовим діапазоном: із 1995 по 2020 р. навчання [9]. Це переконливо доводить, що за ці роки, які окреслюють тривалі часові межі, ситуація кардинально не змінюється до поліпшення умов навчання студентів із глибокими порушеннями зору у ЗВО.

Відповідно, зазначимо основні виявлені труднощі [9, с. 171]. Серед найбільш значущих труднощів із вивчення цієї навчальної дисципліни у незрячих студентів, які здобували фахову гуманітарну освіту у різні

роки навчання (з 1995 по 2020 р.), переважали такі основні труднощі: доводилося сприймати старослов'янську мову і засвоювати її здебільшого на слух, хоча це було нелегко; складно було готувати домашні завдання, читати текстові джерела, виконувати вправи через відсутність книг зі старослов'янської мови, надрукованих шрифтом Брайля; важко було записувати лекції шрифтом Брайля через відсутність упорядкованої абетки старослов'янської мови, розробленої за системою Брайля. Через відповідні труднощі із вивченням цієї навчальної дисципліни незрячі студенти вимушені були звертатися за допомогою, передусім до одногрупників, друзів з університету та викладачів. Проте надана допомога викладачів була несистемною, поодинокую, часто викладачі не знали, як допомогти такому студентові. Тому постає необхідність й у розробленні відповідних методичних рекомендацій для викладачів ЗВО та ознайомленні з ними викладацького складу щодо особливостей навчання незрячих студентів.

З огляду на окреслені труднощі у навчанні студентів із глибокими порушеннями зору та відповідно до п. 4. Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти (ЗВО), організація освітнього процесу здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти передбачає, зокрема:

– забезпечення необхідними навчально-методичними матеріалами та інформаційно-комунікаційними технологіями для організації навчального процесу;

– застосування в освітньому процесі найбільш прийнятних для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами методів і способів спілкування, у тому числі українською жестовою мовою, рельєфно-крапкового шрифту (шрифту Брайля) із залученням відповідних фахівців і педагогічних працівників;

– забезпечення доступності інформації в різних форматах (шрифт Брайля, збільшений шрифт, електронний формат та ін.) [5]. Проте у чинному Законі України “Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти” [3] йдеться передусім “про створення та забезпечення рівних умов доступу до вищої освіти, у тому числі забезпечення додатковою підтримкою в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами, зокрема психолого-педагогічним супроводом, створення для них вільного доступу до інфраструктури закладу вищої освіти”, тобто згадується лише про інфраструктурну доступність, хоча студенти з глибокими порушеннями зору не менше потребують й інформаційної доступності, а саме забезпечення необхідними навчально-методичними матеріалами у доступних для їх сприймання форматах.

Висновки. Найголовнішим чинником доступної освіти для студентів із глибокими порушеннями зору сьогодні є їх забезпечення необхідними навчально-методичними матеріалами у різних форматах: електронних, озвучених та надрукованих рельєфно-крапковим шрифтом Брайля. Зокрема, щодо вивчення старослов'янської мови незрячими студентами-філологами, істориками, богословами, то найефективнішим видається сприймання текстів і лексики давньої мови на конкретно-чуттєвій основі, тобто на дотик, на основі читання книг, надрукованих рельєфно-крапковим шрифтом Брайля. Крім того, понад 90 % опитаних незрячих студентів вважають, що для успішного засвоєння такої навчальної дисципліни, як “Старослов'янська (церковнослов'янська) мова”, їм би дуже допомогли саме підручники та інші навчально-методичні посібники, надруковані рельєфно-крапковим шрифтом Брайля [9, с. 171].

Найважливішим завданням у результаті нашого дослідження ми вважаємо упорядкування абетки старослов'янської мови за рельєфно-крапковою системою Луї Брайля, що забезпечить можливість адаптації та видання шрифтом Брайля необхідної навчально-методичної літератури, зокрема підручника зі старослов'янської мови для закладів вищої освіти та інших необхідних навчально-методичних матеріалів для студентів (посібники для читання, виконання практичних завдань, словники-довідники тощо).

Використана літератури:

1. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2008. 20 с.
2. Синьова Є. П., Гребенюк Т. М., Серпутько Г. П. Основи психолого-педагогічного супроводу студентів з порушеннями зору : науково-методичний посібник / за ред. Є. П. Синьової. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. 153 с.
3. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти : Закон України від 18.12.2019
4. № 392-ІХ. *Голос України*. 2020. № 7.
5. Про деякі категорії осіб з особливими освітніми потребами : Постанова КМУ від 14.11.2018 № 952. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952-2018-%D0%BF>.
6. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова КМУ від 10 липня 2019 р. № 635. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-poryadku-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-u-zakladah-vishchoyi-osviti-1100719?fbclid=IwAR0cYpiE3Wk6Up2xtk61wk9N4mivLxw4QtXijpuwic5gmK1zjT1RONNwE4>.
7. Про освіту : Закон України. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Про права осіб з інвалідністю : Конвенція, схвалена Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй 13 грудня 2006 року та ратифікована Верховною Радою України 16 грудня 2009 року. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.
9. Серпутько Г. П. Деякі аспекти доступності вищої освіти для студентів з глибокими порушеннями зору : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні”, м. Львів, 26–27 квітня 2019 р. Львів, 2019. С. 119–122.
10. Серпутько Г. П. Основні труднощі в опануванні професійно важливих гуманітарних дисциплін студентами з глибокими порушеннями зору. *Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні* :

збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 23–24 серпня 2019 р. Львів, 2019. С. 169–172.

11. Теоретико-методологічні засади та технології інклюзії у ЗВО. Досвід університету "Україна": колективна монографія / П. М. Таланчук та ін.; за наук. ред. П. М. Таланчука. Київ: Університет "Україна", 2018. 481 с.
12. Федоренко С. В. Реалізація системи безперервної освіти у взаємозв'язку середньої школи для дітей із порушеним зором та вищої школи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наук. праць / за заг. ред. П. М. Таланчука, Г. В. Онкович. Київ: Університет "Україна", 2002. С. 87–91.

References:

1. Hrebenuk T. M. Sotsialno-psykholohichna adaptatsiia invalidiv z vadamy zoru do navchannia u vyshchych navchalnykh zakladakh [Socio-psychological adaptation of the visually impaired to higher education]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykol. nauk : 19.00.08 . Kyiv, 2008. 20 s. [in Ukrainian].
2. Osnovy psykholoho-pedahohichnogo suprovodu studentiv z porushenniamy zoru [Basics of psychological and pedagogical support of students with visual impairments]: naukovо-metodychnyi posibnyk / Ye. P. Synova, T. M. Hrebenuk, H. P. Serputko ; za red. Ye. P. Synovi. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 201. 153 s. [in Ukrainian].
3. Pro vnesennia zmin do deiakyykh zakoniv Ukrainy shchodo vdoskonalennia osvitnoi diialnosti u sferi vyshchoi osvity [On Amendments to Some Laws of Ukraine on Improving Higher Education Educational Activities]: Zakon Ukrainy vid 18.12.2019 № 392-IX. Holos Ukrainy. 2020. № 7. [in Ukrainian].
4. Pro deiaiki katehorii osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Some categories of persons with special educational needs]: Postanova KМУ vid 14.11.2018 №952. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952-2018-%D0%BF> [in Ukrainian].
5. Pro zatverdzhennia Poriadku orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [On approval of the Procedure for the organization of inclusive education in higher education institutions]: Postanova KМУ vid 10 lypnia 2019 r. N 635. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-poryadku-organizaciyi-inkluzyvnoho-navchannya-u-zakladakh-vishchyoiv-osviti-i100719?fbclid=IwAR0cYpiE3Wk6Up2xtk6lwk9N4mivLxw4QtXijpuwic5gmK1zxjT1RONNwE4> [in Ukrainian].
6. Pro osvitu [About education]: Zakon Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
7. Pro prava osib z invalidnistiu [On the rights of persons with disabilities]: Konventsiiia, skhvalena Heneralnoiu Asambleieiu Orhanizatsii Obiednanykh Natsii 13 hrudnia 2006 roku ta ratyfikovana Verkhovnoiu Radoiu Ukrainy 16 hrudnia 2009 roku. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 [in Ukrainian].
8. Serputko H. P. Deiaiki aspekty dostupnosti vyshchoi osvity dlia studentiv z hlybokymy porushenniamy zoru [Some aspects of higher education accessibility for students with profound visual impairments]: materialy Mizhnarodnoi naukovо-praktychnoi konferentsii "Aktualni problemy reformuvannia systemy vykhovannia ta osvity v Ukraini", m. Lviv, 26-27 kvitnia 2019 roku. Lviv, 2019. S. 119-122. [in Ukrainian].
9. Serputko H. P. Osnovni trudnoshchi v opanuvanni profesiino vazhlyvykh humanitarnykh dystsyplin studentamy z hlybokymy porushenniamy zoru [Major difficulties in mastering professionally important humanities for students with profound visual impairments]// Psykholohiia ta pedahohika suchasnosti: problemy ta stan rozvytku nauky i praktyky v Ukraini : zbirnyk tez naukovykh robіt uchasnykiv mizhnarodnoi naukovо-praktychnoi konferentsii, m. Lviv, 23-24 serpnia 2019 roku. Lviv, 2019. S. 169-172. [in Ukrainian].
10. Teoretyko-metodolohichni zasady ta tekhnolohii inkluzii u ZVO. Dosvid universytetu "Ukraina" [Theoretical and methodological foundations and technologies of inclusion in ZVO. Experience of the University of Ukraine]: kol. monohr. / Talanchuk P. M., Chaikovskyy M. S. ta in.; za nauk. red. P. M. Talanchuka. Kyiv : Universytet "Ukraina", 2018. 481 s. [in Ukrainian].
11. Fedorenko S. V. Realizatsiia systemy bezperervnoi osvity u vzaiemozviazku serednoi shkoly dlia ditei z porushenym zором та vyshchoi shkoly [Implementation of a system of continuous education in the interconnection of high school for visually impaired children and higher education] // Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy : zb. nauk. prats / za zah. red.: P. M. Talanchuka, H. V. Onkovych. Kyiv : Universytet "Ukraina", 2002. S.87-91. [in Ukrainian].

Serputko H. P. The ways of creating favorable study conditions in higher education institutions for students with severe visual impairments (based on the example of the old Slavic language studies)

The article analyzes the terminology of the Ukrainian educational legislation on persons with disabilities, in particular concerning people with visual impairments, who are obtaining higher education. The paper outlines the main difficulties in obtaining a higher education in humanities for students with severe visual impairments and identifies approaches to overcome them in the context of the Old Slavic (Church Slavic) language course. The outcomes of the paper will contribute to creating favorable conditions for the professional training of students with disabilities in the historical, philological special fields and theology in higher education institutions throughout Ukraine by determining the range of practical problems and ways to solve them.

The main problem while studying the course of historical language disciplines is that people with profound visual impairments cannot study them only phonetically. This applies both to the Old Slavic language and the historical grammar course. These students showed that sensual comprehension proves to be most effective when it comes to texts and lexis of ancient language; meaning that these texts and books are written in Braille tactile relief-dot system.

Streamlining the alphabet of the Old Slavic language using Braille's relief-dot system will provide the opportunity for proper adaptation and publication of the necessary educational and methodological literature, including manuals in Old Slavic language for higher education institutions and other teaching materials. Adapted and published in Braille textbooks and manuals will make the education of blind students in Ukraine more accessible and qualitative on a par with other non-visually impaired students in accordance with the requirements of Article 24 of the UN Convention on Rights of Persons with Disabilities, other legal regulations and educational Ukrainian legislation in general.

Key words: *special educational needs student, a student with profound visual impairment, Old Slavic language, Braille, textbooks, manuals.*

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ДІЛОВОЇ ГРИ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЖУРНАЛІСТІВ І ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Порушено питання ефективності застосування технології комунікативного навчання як засобу формування комунікативної компетентності потенційних журналістів і фахівців галузі засобів масової комунікації на практичних заняттях дисципліни “Іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням” у нефілологічних ЗВО.

У роботі увага приділяється пошуку та застосуванню нових засобів полікультурної освіти потенційних журналістів під час іноземної професійної підготовки. Поєднання інтегрованого навчання та інтерактивних вправ розглядається як особливо вагомий засіб формування іноземної комунікативної компетентності взагалі та інструментів розвитку усного спонтанного мовлення зокрема. У статті виокремлено функцію ділової гри як засобу формування творчої особистості майбутнього журналіста шляхом опанування іноземної мови; розглянуто проблему розвитку у студентів рефлексії, емпатії, сприйняття, вербального мислення разом із набуттям соціокультурної компетентності. Представлено досвід застосування методів розвитку діалогічного та монологічного мовлення і формування навичок письма.

У сучасному суспільстві статус журналістики, як і інших видів ЗМІ, зазнає змін унаслідок посилення ролі Інтернету. Через культурно-етнічну неоднорідність сучасних груп населення дописувачі приділяють більше уваги стилю, ніж прямому інформаційному змісту. Таким чином, для представлення культурно узгодженої, неупередженої інформації в певному засобі масової інформації або надання високоякісного інформаційного медіапродукту читачам потрібно враховувати притаманні різним верствам населення норми соціального етикету, розбіжності у віці, статі, цінностях та соціально-економічному статусі.

У контексті впровадження компетентнісного підходу до навчання іноземних мов студентів вищого нелінгвістичного навчального закладу формування та розвиток особистості розглядаються як комплексне завдання навчання іноземних мов майбутніх журналістів

Ключові слова: метод ділової гри, групова робота, інтерактивні вправи, соціолінгвістична компетентність, розвиток, друга мова, освітнє середовище.

У сучасний період розвитку в Україні інформаційно-комунікаційних технологій, у реаліях масової економічної доступності мобільних цифрових приладів вплив “гаджетизації” на трансформацію підходів до споживання новин суспільством є значним. Процеси глобалізації, інтеграція України у світовий економічний простір, зростаюча динаміка суспільного життя зумовлюють зміни у сфері “людина – людина”. Сьогодні саме Інтернет-медіа і соціальні мережі постають для широкої аудиторії першоджерелами інформації. У результаті цих процесів на інформаційному ринку традиційна журналістика пресового спрямування втрачає провідні позиції.

У зв’язку зі зростанням вимог, які висуває суспільство до діячів інформаційних каналів, достатньо інтенсивно вивчається проблема професійної компетентності фахівців галузі засобів масової комунікації. Професійна організація ГО “Детектор медіа” оприлюднила результати досліджень, що проводилися професійними неурядовими організаціями у сфері медіаосвіти і медіакритики [1]. За результатами досліджень констатується, по-перше, що журналістська освіта в Україні перебуває у складному становищі: випускники незадоволені а) процесом підготовки до роботи в медіа; б) застарілим змістом навчальних курсів; в) недостатньою кількістю практично спрямованих курсів і навчально-виробничих практик; по-друге, потенційні працевлаштувачі – більшість опитаних редакторів – висловили незадоволення якістю підготовки студентів [1, с. 39].

У сучасному соціополітичному просторі роботодавцям потрібні з певним набором особистісних якостей кваліфіковані фахівці, котрі володіють не лише належним обсягом фундаментальних знань та професійною комунікативною компетенцією, а й повинні мати високий рівень розвитку емоційного інтелекту, емпатії, критичного стилю мислення.

У відповідь на виклики сьогодення – необхідність у системному реформуванні освіти медіафахівців – в Україні у 2018 р. за програмою “Еразмус+ KA2” розпочався проєкт удосконалення журналістської освіти під назвою “Журналістська освіта задля демократії в Україні: розроблені стандартів, доброчесність та професіоналізм” (Journalism Education for Democracy in Ukraine: Developing Standards, Integrity and Professionalism/DESTIN). Прогнозованими результатами зазначеного проєкту є знаходження порозуміння між роботодавцями й освітянами та розрив між навчальними планами і ринком праці; законодавча база журналістської освіти і реформування вищої освіти в Україні у цілому.

Мета статті – вивчення умов формування і розвитку професійної компетентності майбутніх журналістів та фахівців у галузі засобів масової комунікації шляхом опанування дисципліни “Іноземна мова за професійним спрямуванням”, а саме: розкриття потенціалу застосування методу ділової гри у професійно орієнтованій іноземній підготовці як засобу формування та розвитку творчої особистості майбутнього

конкурентоспроможного журналіста в умовах обмеженої кількості практично спрямованих курсів і навчально-виробничих практик.

Відповідно до сучасних вимог освіти та рекомендацій Комітету Ради Європи з питань освіти, випускник ЗВО повинен володіти навичками вільного мовлення, вмінням висловлюватися без помітних ускладнень, пов'язаних із пошуком засобів вираження у процесі досягнення соціальних академічних та професійних цілей [2, с. 24].

Для кожного факультету ЗВО особливою є та професійна сфера, до діяльності в якій готуються майбутні фахівці, сама спеціальність зумовлює основний режим її опанування. Побудова системи навчально-виховної роботи факультетів ЗВО, які здійснюють підготовку журналістів і фахівців у галузі засобів масової комунікації (видавців, редакторів, організаторів), передбачає освоєння студентами інформаційно-комунікаційних та евристичних технологій.

Услід за І. Каменевою визначатимемо комунікативну компетентність як психологічну характеристику людини як особистості, що проявляється в її спілкуванні з людьми або у здатності встановити та підтримувати потрібні контакти, яка охоплює “певну сукупність знань і вмінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу” [3, с. 40–49]. С. Савіньон позначає терміном “іншомовна комунікативна компетентність” здатність особистості функціонувати в реальній комунікативній ситуації, у “динамічно мінливій обстановці, де мовна компетентність адаптується до сприйняття одержуваної лінгвістичної та паралінгвістичної інформації” [4 с. 23]. Узагальнюючи наведені підходи до трактування, можна дійти висновку, що інтегрованими компонентами комунікативної компетентності виступатимуть емоційний, мотиваційний, когнітивний та діяльний компоненти.

Критеріями сформованості професійно-мовленнєвої компетенції студентів-журналістів у межах курсу “Іноземна мова за професійним спрямуванням” постають уміння інтерв'юера, спікера, навички проведення анкетування, презентації, надання інструкцій, тобто практичне застосування загальних умінь говоріння (вступ у діалог, формулювання питання, надання відповіді, пояснення). У тлумаченні структури комунікативної компетентності ми погоджуємося з дослідницею теорії та методики педагогіки О. О. Павленко і вважаємо, що лінгвістична (читання, розуміння на слух, говоріння, письмо), прагматична (уміння кодувати та декодувати повідомлення за вербальними та невербальними каналами) та соціокультурна (правила соціальних умовностей, толерантність) компоненти є структурними елементами [5].

Для успішної професійно-творчої самореалізації студентів опанування теоретичного матеріалу повинно супроводжуватися практичними заняттями, які забезпечують інтерактивність взаємодії суб'єктів освіти, творчий характер та продуктивність навчального процесу за принципом безперервності освіти, системності і послідовності засвоєння знань, міжпредметних зв'язків та створення особистісно значущих виховних ситуацій.

Професіоналізація, або набуття студентами професійних компетентностей, орієнтується на домінанту технологічного компонента роботи як складника професійної діяльності. На нашу думку, специфічним для відділення журналістики є забезпечення можливості студентів створювати власні, значимі творчі освітні продукти іноземною мовою

Формування навичок усного монологічного та діалогічного мовлення на практичному занятті з іноземної мови за професійним спрямуванням імпліцитно містить потенціал для розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців за умов застосування методу ділових ігор. Перевагами методу ділової гри є здатність інтегрувати технології розвиваючого навчання, включаючи процедури індивідуального, колективного розвитку, формування особистісних якостей студента.. На думку нашої сучасниці, представниці British Council Дж. Бадден, “рольова гра – це розмовна діяльність, коли ви ставите себе на місце іншої особи, або, залишаючись на власному місці, опиняєтесь у вигаданій ситуації” [6]. Під час розгортання діалогу відбувається активізація творчого мислення, формуються навички прийняття самостійних творчих рішень як складника фахової майстерності. Педагогічні умови, в яких можливості імітації реальної ситуації професійного комунікування іноземною мовою систематично реалізуються шляхом застосування ІКТ електронної пошти, чату, форуму, джерел відкритих бібліотек, Інтернет-ресурсів, будуть найбільш ефективними методами формування досвіду творчої колективної розумової навчальної кооперації студентів. Спираючись на ідею О. Г. Бражнич, що педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети, ми визначатимемо педагогічні умови як систему чинників, що організують та регулюють взаємодію суб'єктів, об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

У сучасних наукових роботах із питань методології професійно орієнтованої іншомовної підготовки (як зарубіжних авторів – Д. Брінтона, М. Веше, так і вітчизняних – П. І. Образцова, О. Б. Тарнопольського), націлених на знаходження оптимального методу викладання іноземних мов (ІМ) для професійних цілей, виокремлено основні методи: 1) навчання ІМ через зміст спеціальних дисциплін (content-based second language instruction), 2) змістовно-мовна інтеграція у навчання (content and language integrated learning) та іншомовне занурення (immersion) [7, с. 23–27].

Основною передумовою активізації усного іншомовного спілкування є створення діяльнісних ситуацій, тому що реальна комунікація з'являється й підтримується тільки відповідно до відносин, які виникають у процесі

діяльності. Мета комунікативного моделювання полягає у тому, щоб сприяти оптимальному оволодінню іншомовним спілкуванням як ефективним інструментом професійно мотивованої діяльності. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців без урахування специфіки професії журналіста неможливе.

Досвід роботи засвідчує, що у формі ділової гри “прес-конференція” або “круглий стіл” як інтегроване завдання для формування навичок усного мовлення (speaking) доцільне проведення дискусії на тему *My future profession and vocational duties*, на підготовчому етапі до якої студенти ознайомлюються з автентичними роботами, присвяченими особливостям певних родів та жанрів журналістики та процесу створення власного професійного іміджу, складають списки якостей, які, на їхню думку, позитивно чи негативно впливатимуть на сприйняття особи оточенням.

Також студентам пропонується після перегляду відеозапису епізодів проведення інтерв'ю з автентичних англомовних різножанрових (наукових, науково-популярних, публіцистичних, документальних та розважальних) телепередач спростувати чи підтвердити твердження про те, що аудиторія пильно стежить за репортерами, доповідачами, ведучими програм та, помітивши особливості мовної поведінки, робить висновки щодо їхньої компетентності та особистості; навести приклади з життя, що ілюструють взаємозв'язок ставлення до особи з її навичками мовлення.

Якщо у студентів рівень володіння англійською мовою *intermedia, upper intermedia, advanced* та вище, можна обмежитися прослуховуванням аудіозапису та переходити безпосередньо до дискусії, оскільки студенти не потребують додаткової підготовки до діалогічного мовлення.

На занятті зі студентами з рівнем *pre-intermedia* чи *beginner* доречно перед діалогічним мовленням виконати письмово складання міні-діалогів з опорою на текст, замінюючи у підготовлених діалогах визначені слова синонімічними фразами та кліше.

Незалежно від рівня володіння мовою студентів під час проведення ділової гри на практичному занятті необхідно звертати увагу на такі характеристики побудови висловлювання, спрямованого на розкриття ідеї: а) розгорнутість; б) послідовність; в) логічність; г) експресивність.

На нашу думку, на підготовчому етапі актуалізується виховний аспект ділової гри: викладач пояснює, що комунікативна поведінка як невід'ємний складник професійного іміджу означає вміння, за словами Є. Пассова, “вибрати адекватний тон розмови, правильну синтагматичність мови, логічний наголос, точну інтонацію, виразний жест або міміку, відповідну ситуації позу” [8, с. 55–56].

Як інтегроване завдання контекстно-орієнтованої іншомовної підготовки під час вивчення тем *Reporting and editorializing, Infotainment versus Journalism, Journalism ethics and standards* наведемо приклад ділової гри “Редакція”. Під час ознайомлення із сюжетом визначаються мета і завдання кожного виконавця ролі, конкретні обставини розвитку та поведінки персонажів. Ділова гра проходить на занятті, студентам дозволяється послуговуватися ІКТ і користуватися словниками. Іноді для економії аудиторного часу підготовчий етап виконується як домашнє завдання, а на занятті перевіряються результати.

За формою це групова робота у трійках, що моделює природні діалоги, враховуючи еліптичні, соціолінгвістичні особливості носіїв мови. Також надає можливість послуговуватися ІКТ та елементами драматизації з використанням візуальних образотворчих засобів для створення необхідного іміджу. З метою стимулювання креативності та відповідно до рівня мовної підготовки студентів розподіляються ролі так: учасник № 1 – *celebrity* (відома особа), учасник № 2 – *interrogator or interviewer* (інтерв'юер), учасник № 3 – *executive editor* (відповідальний редактор або видавець).

Хід гри передбачає виконання низки завдань:

Завдання 1: пара учасників № 1 та № 2, послуговуючись адекватними лексико-граматичними засобами, складають діалог на тему *Journalism styles fields and genres*.

Завдання 2: трансформувати діалог із *celebrity* у матеріал до друку або до відео/аудіо-трансляції. Зауважимо, що у групах студентів із низьким рівнем володіння мовою даний етап викликає утруднення, для запобігання якому слід спростити завдання, пропонуючи студентам перетворити пряму мову на непряму

Завдання 3: пара учасників № 2 та № 3 складають діалоги для підтвердження або роз'яснення висловлення. Даний етап дає змогу автоматизувати вживання фраз-кліше соціального етикету.

Завдання 4: від імені учасника № 3 з дотриманням стилістики офіційно-ділового мовлення виступити з критикою підготовленого матеріалу. Подальшу діяльність студентських груп доцільно організувати для виправлення модельованої мовної ситуації або знаходження правильної стратегії мовної поведінки після обговорення варіантів підготовленого матеріалу. За таких педагогічних умов названий метод буде найбільш ефективним.

Як ми бачимо, під час виконання завдань комунікативних вправ ураховуються індивідуальний характер мовлення та рівень підготовки студентів, таким чином, у наведених прикладах ділових ігор реалізуються принципи функціональності та особистісної орієнтації.

Висновки. Розглянуті вище інтерактивні методи в умовах змістовно-мовної інтеграції чи контекстно-орієнтованого підходу сприяють засвоєнню навичок професійної комунікативної поведінки. Усвідомлена взаємодія суб'єктів навчання для знаходження нових варіантів вирішення завдань забезпечує формування творчих, інтелектуальних та інноваційних здібностей, навиків ведення публічних дискусій на професійному рівні. Мета підготовки до іншомовного професійного комунікування досягається завдяки імітаційному моделюванню певних аспектів майбутньої професійної діяльності.

Уважаємо, що подальше дослідження застосування методу ділової та рольової гри на практичних заняттях іноземної мови є актуальним, оскільки застосування означених інтерактивних методів на практичних заняттях іноземної мови за професійним спрямуванням несе у собі виховний потенціал, який слід інтегрувати у навчально-виховний процес формування позитивного професійного іміджу фахівців галузі масової комунікації та підвищення кваліфікаційного рівня.

Використана література:

1. Журналістська освіта в Україні: чи працює система? Друге дослідження якості журналістської освіти. Київ : Детектор Медіа, 2018. 72 с
2. Рекомендації Комітету Ради Європи з питань освіти, Загальноєвропейські положення щодо володіння мовами. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 с.
3. Каменева И. Ю. Психолого-педагогические особенности диалоговой ситуации в образовательном процессе. *Российский психологический журнал*. 2015. Т. 12. № 3. С. 40–49.
4. Savignon S. J. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: texts and contexts in second language learning*. Reading, Mass : Addison Wesley, 1983. 322 p.
5. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. Київ, 2005. 40 с.
6. Budden Joanna. British Council, Spain. URL : <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/role-play>.
7. Тарнопольський О. Б Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення (повне чи часткове) у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах. *Іноземні мови*. 2011. Вип. 3(67). С. 23–27.
8. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*. Москва : Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

References:

1. Zhurnalistska osvita v Ukraini. Chy pratsuye systema? Druhe doslidzhennya yakosti zhurnalistskoy osvity (Journalist Education in Ukraine: Does the System Work? The second study of the quality of journalistic education.) . Kyiv: Detector Media, 2018. 72 c. https://detector.media/doc/images/news/archive/2016/142347/DM_joueducation_2018-WEB-compressed.pdf . [in Ukrainian]
2. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
3. Kamenyeva I. YU. (2015) Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti dialohovoyi sytuatsiyi v osvitu'omu protsesi [Psychopedagogical Characteristics Of A Dialog Situation In The Educational Process] // Rosiyskyy psykholohicheskyy zhurnal. [Russian Psychological Journal] – 2015 – V. 12, #3. –P. 40-49. [in Ukrainian]
4. Savignon S. J. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: texts and contexts in second language learning. – Reading, Mass: Addison Wesley. –322 p.
5. Pavlenko O. O. (2005) Formuvannya komunikativnoyi kompetencyi fahkivciv mytnoyi sluzhby v systemi neperervnoyi profesijnoyi osvity: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk. 13.00.04 – teoriya i metodyka profesijnoyi osvity / O. O. Pavlenko. – K., 2005. – 40 s. [in Ukrainian]
6. Budden, Joanna. British Council, Spain, <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/role-play>
7. Tarnapolskyi O.(2011) Navchannia cherez zmist, zmistovno – movna integratsia ta inshomovne zanurennia u vykladanni.- inozemnykh mov dlia profesiynykh tsilei u nemovnykh vyshakh [Learning through content essentially]// Inozem [in Ukrainian]
8. Passov, Ye.I. (2010). Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoye posobiye dlya prepodavateley russkogo yazyka kak inostrannogo [Fundamentals of the communicative theory and technology of foreign language education] – M.: 2010 – Russian language. Courses, – 568 p. [in Russian]

Sydorchuk O. V. Application of the business game method in ELSP training of journalists and specialists of the media communication industry

The issue of efficiency of application the technology of communicative teaching as a means of forming communicative competence of prospective journalists during practical training of the English language for specific purposes is considered. The article focuses on the problem of finding new means of multicultural education of prospective journalists. Putting into practice during ELSP training the combination of integrated learning of interactive exercises are regarded as the particularly significant means of forming communicative competence in general and tools of the oral spontaneous speech development in particular. The article considers the problem of efficiency of the students' development of reflection, empathy, perception, verbal thinking along with the acquisition of socio-cultural competence. Some experience of application of the methods of dialogical and monologue speech development and formation of writing skills is presented.

In modern society, the status of journalism as well as other kinds of mass media is undergoing changes resulting from the increased role of the Internet. more Due to the heterogeneity of nowadays audience, people with different cultural background and ethnicities pay more attention to style than to straight informational content. Thus, for researching and presenting culturally congruent, unbiased information in certain type of mass media or delivering of high-quality media product to the readership or the audience belonging to diverse cultures, reporters and editorial assistants need to be aware of differences in age, gender, religion, practices, values and socioeconomic status of people affected by or involved with a news issue.

In the context of implementation the competence-based approach to the foreign language teaching of students of a higher non-linguistic educational establishment, development and formation of multicultural personalities is considered as integrated task of foreign language training of future journalists. Being constant and continuous the process of personal professional development should be influenced by implementation certain interactive communicative activity during practical training of a foreign language for specific purposes.

Key words: *Business game, problem-solving methods, interactive exercises, sociolinguistic competence, development, verbal thinking, second language, educational environment.*

ПСИХОЛОГІЧНА ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Обґрунтовано актуальність проблеми формування професійної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі виробничої практики. Показано, що професійна компетентність є результатом фахової психологічної підготовки у процесі набуття професійних знань, умінь, навичок протягом навчання у закладі вищої освіти і під час виробничої практики. Виробничу практику студентів визначено як елемент навчальної підготовки, що слідує соціальному замовленню у сфері психологічної допомоги й орієнтує майбутніх фахівців на швидке реагування на психологічні запити суспільства. Охарактеризовано виробничу практику студентів – практичних психологів. Визначено основну мету практики – удосконалити професійні вміння та навички на основі ознайомлення з практичною діяльністю психолога установи чи організації. З'ясовано, що в процесі виробничої практики у студентів формуються такі фахові компетентності, як креативність, здатність до системного мислення, адаптивність і комунікабельність, турбота про якість виконуваної роботи, залучення та використання у професійній діяльності новітніх інформаційних технологій, здатність до прийняття самостійних рішень у нестандартних ситуаціях, здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою, навички роботи з комп'ютером, уміння застосувати на практиці базові та інструментальні цінності психології, розуміння соціальних і психологічних наслідків своєї професійної діяльності. Виявлено, що психологічна виробнича практика – важливий засіб формування професійної компетентності, що забезпечує глибоке поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, ефективну адаптацію студентів до реальних умов професійної діяльності. У процесі практики особлива увага звертається на діагностичний, профілактичний, просвітницький та корекційно-розвивальний напрями. Студенти апробують уміння практично застосовувати психодіагностичні методики, обробляти та інтерпретувати результати досліджень, розробляти на основі цих даних корекційно-розвивальні програми.

Ключові слова: виробнича практика, фахова підготовка, професійна компетентність, практичний психолог, компетентнісний підхід, професійна підготовка, компетенції, практико-орієнтований підхід до навчання.

В умовах ринкових відносин нагальним і надзвичайно важливим завданням вищої школи є підготовка конкурентоздатного фахівця. Нині існує проблема підвищення рівня практичної зорієнтованості освітнього процесу майбутніх практичних психологів. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні акцентується увага на превалюючому завданні вищої освіти, що визначається професійною підготовкою майбутніх фахівців, здатних до творчості, самоосвіти і самовиховання, прийняття оптимальних рішень на основі узгодженості власних дій із діями інших учасників спільної діяльності [3]. Майбутній практичний психолог починає професіоналізацію вже в умовах вищого навчального закладу. Отже, важливим чинником якісної фахової підготовки майбутніх практичних психологів, їх готовності до реалізації знань та умінь у сфері психологічної допомоги є психологічна виробнича практика.

Різні види практик студентів у системі навчально-виховного процесу уможливають оволодіння навичками діагностичної, корекційно-розвивальної, профілактичної та просвітницької професійної діяльності, набуття практичного досвіду роботи шляхом професійного самовдосконалення. Фахова підготовка практичних психологів, зокрема виробнича практика, спрямована на проєкцію професійних ситуацій. Із цього приводу дослідник процесів трансляції професійної майстерності Є. С. Слепович зазначає, що передача “схем діяльності і цілісних образів практики вимагає уваги до особливих прийомів і методів. Адекватність оволодіння ними можлива тільки в процесі занурення в особистісно-смісловий контекст самої практики або того, що називається світом професії як еталонного відображення світу людьми, котрі повністю прийняли професію як спосіб життя” [5]. На нашу думку, це означає, що актуальним стає завдання різних видів навчальних практик сформувати здатність випускника університету у відносно короткий час ставати висококваліфікованим компетентним фахівцем, ідентифікувати себе з образом фахівця-психолога. Компетентність – це стан, який адекватний вимогам професії. Іншими словами, компетентний фахівець має не тільки вміння увійти у проблемну ситуацію, а й бути здатним розв'язати професійну проблему практично. Виробнича практика у цьому разі має адаптивний характер. Вона повинна слідувати соціальному замовленню у сфері психологічної допомоги та орієнтувати майбутніх фахівців на швидке реагування на психологічні запити суспільства. Для професійної підготовки психологів це означає ідентифікувати себе з майбутньою професією в умовах проходження практики.

Мета статті – обґрунтувати значення виробничої практики для формування професійної компетентності майбутніх практичних психологів та проаналізувати досвід із даної проблематики.

У вітчизняній науці проблемою професіоналізації особистості опікувалися Л. Захарова, Т. Кудрявцев, С. Максименко, В. Рибалка, Т. Титаренко, С. Шандрюк та ін.; проблеми професійного становлення майбутніх психологів досліджували І. Андрійчук, А. Бондаренко, Ж. Вірна, Л. Долинська, І. Зязюн, І. Мартинюк, В. Панок, Н. Пов'якель, В. Семиченко, Н. Чепелева, Н. Шевченко та ін.; спеціальним здібностям і професійно

важливим якостям майбутніх практичних психологів приділяли увагу Н. Амінов, І. Мартинюк, Г. Овчарова, Н. Пророк; методологічним та теоретичним аспектам їхньої підготовки – Г. Балл, А. Бондаренко, Л. Бурлачук, Г. Мей та ін. У дослідженнях науковців аргументовано, що професійну підготовку майбутніх практичних психологів необхідно здійснювати у царині орієнтації на формування професійної компетентності, що зумовлює формування системи професійних навичок, які сприяють досягненню професійної самореалізації конкурентоздатного майбутнього фахівця.

У вищевказаних дослідженнях науковці також дотримуються думки, що результатом фахової психологічної підготовки є набуття професійних знань, умінь, навичок, що становить основу професійної компетентності, формування і розвиток якої відбувається протягом навчання у закладі вищої освіти, отже, і під час виробничої практики. Н. Нічкало наголошує, що професійна компетентність – це сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [4, с. 78].

На нашу думку, без практичної підготовки майбутній спеціаліст не зможе бути практиком. Професія практичного психолога не передбачає готових алгоритмів вирішення того чи іншого завдання, психолог не може надавати психологічну допомогу шляхом використання готових схем, тим більше що не існує у психологічній практиці стандартних ситуацій. У нестандартних ситуаціях практичному психологу складно знайти те чи інше оптимальне альтернативне рішення. Можливість відійти від готових рецептів і стандартних алгоритмів, пошук творчої стратегії щодо рішень у складних нестандартних ситуаціях зумовлюються практико-орієнтованим навчанням, серед форм якого є різні види навчальних практик. Особливе місце серед таких практик займає виробнича практика студентів – практичних психологів. Оскільки професійна ідентичність студентів-психологів включає усвідомлення власних професійних якостей і співставлення себе з представниками професії, вона, безумовно, формується в умовах професійної освіти, системний зміст якої забезпечує початковий етап ідентичності випускника з образом професіонала. Саме тому освітня система поряд із трансляцією знань зобов'язана орієнтувати на якісну професійну діяльність, споріднену суб'єктивними структурами майбутніх психологів. Майбутні практичні психологи повинні бути готовими до прийняття відповідальних рішень, розв'язання поточних конфліктів, успішного функціонування в професійному просторі.

Тому на стику освітньої традиції, наповненої педагогічними інноваціями, й адекватної психолого-педагогічній теорії, узагальнюючої емпіричний досвід, формується шлях переходу до ефективної освітньої практики [2].

Із нашого досвіду можемо констатувати, що виробнича практика студентів спеціальності “Практична психологія” факультету суспільних наук Ужгородського національного університету є важливою частиною навчального процесу. Можливими базами для її проведення є підприємства, навчальні заклади всіх рівнів, дошкільні заклади, центри психологічної допомоги, психодіагностичні центри, центри психологічної реабілітації, психіатричні лікарні, центри зайнятості, центри профорієнтації, комерційні організації та інші установи, де є психологічна служба, психологічна лабораторія або кабінет психолога, тобто обов'язковою умовою проведення виробничої практики студентів є наявність на базі практики досвідченого психолога. Функції, які реалізуються студентами протягом виробничої психологічної практики, суміжні з професійними завданнями, які вирішують психологи, що перебувають у штаті відповідних установ чи організацій. Важливо розуміти, що виробнича практика проводиться в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності, оскільки конкурентоздатному практичному психологу необхідні такі якості, як здатність до адаптації в будь-яких ситуаціях професійної діяльності та здатність до розвитку адаптаційних можливостей у різних умовах і ситуаціях життєдіяльності. Практика є спробою застосувати студентами психологічні знання у професійній діяльності, а оскільки діяльність психолога надзвичайно різнопланова, у процесі практики особлива увага звертається на розвиток умінь та навичок у діагностичній, профілактичній, просвітницькій та корекційно-розвивальній роботі. За період проходження виробничої практики студентам необхідно ознайомитися з такими видами роботи, як діагностування, корекція, психологічна просвіта і профілактика. Студенти під час практики апробують вміння практично застосовувати психодіагностичні методики, стандартизовано та адекватно їх проводити, обробляти результати за допомогою математичного аналізу, якісно і кількісно інтерпретувати їх та розробляти на основі цих даних корекційно-розвивальні програми та рекомендації батькам, учителям.

Основним завданням практичного психолога у фаховій діяльності є участь у проведенні патогенетичної і диференціальної діагностики різних хвороб, лікування, реабілітації та соціально-трудова пристосуванні реконвалісцентів [1]. Відповідно, основна мета практики – удосконалити, розвинути професійні вміння та навички на основі теоретичних знань та ознайомитися з практичною діяльністю психолога різноманітних установ та організацій. Відповідно до мети визначаються такі завдання: закріплення і поглиблення, практичне використання теоретичних знань із фахових дисциплін; формування професійної ідентифікації майбутніх психологів, їхньої професійної самосвідомості; формування вмінь і навичок для реалізації психодіагностичної, профілактичної, розвивальної та психокорекційної функцій психолога; вивчення методології проведення дослідження.

Процес виробничої практики спрямований на формування таких компетентностей, як: гуманістична спрямованість; особиста і соціальна відповідальність; почуття власної гідності й повага гідності інших

людей; емпатійність, толерантність; розуміння та сприйняття етичних і моральних норм науково-дослідницької і професійної діяльності; здатність учитися протягом усього життя; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; турбота про якість виконуваної роботи; залучення і використання у професійній діяльності новітніх інформаційних технологій, здатність до прийняття самостійних рішень у нестандартних ситуаціях; здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою; навички роботи з комп'ютером; уміння застосувати на практиці базові та інструментальні цінності психології, розуміння соціальних і психологічних наслідків своєї професійної діяльності; готовність до участі у здійсненні управлінських заходів для вирішення ситуацій, які утруднюють соціальне функціонування окремих індивідів, сімей, груп, громад; розроблення і впровадження інформаційно-просвітницьких програм. Відповідно до специфіки бази практики практикантам пропонуються різні види завдань професійної діяльності, які пред'явлено у Галузевому стандарті вищої освіти для спеціальності "Практична психологія" [1].

Ефективною умовою формування креативних навичок у професійній діяльності є та форма роботи, коли кожний студент працює за індивідуальним планом, вибирає тему дослідження, яка близька до кола його навчальних та наукових інтересів. З огляду на зазначені вимоги, індивідуальний план роботи студента-практиканта спрямований на такі сфери діяльності практичного психолога, як: психологічне обстеження, встановлення психологічного діагнозу та визначення проблем, що утруднюють розвиток особистості, запобігання відхиленням у поведінці особистості, виникненню конфліктів і проблем у міжособистісних стосунках; запобігання створенню конфліктних ситуацій у навчальній або трудовій діяльності особистості, розроблення програми психологічних заходів для усунення проблем у міжособистісних і міжгрупових взаєминах; нівелювання різних форм девіантної поведінки, адитивної поведінки: алкоголізму, наркоманії, суїцидальної поведінки, підвищення психологічної культури учасників навчально-виховного або трудового процесу, профілактика негативних емоційних станів та емоційного вигорання.

Важливим етапом практики є підсумковий етап виробничої практики, де студент-практикант має можливість узагальнити виконану роботу. Після закінчення практики студенти надають керівнику практики звітну документацію: щоденник проходження практики, звіт про виконання програми практики, характеристику керівника установи – бази практики на виконану роботу практиканта, яка наводиться в щоденнику.

Важливо визначити, що ефективними методами формування професійної компетентності у процесі виробничої практики є настановчі й підсумкові конференції, колективні обговорення проблем, творчі звіти, розроблення конспектів профілактичних та просвітницьких бесід, аналіз та самоаналіз проведених занять.

Практика завершується диференційним заліком та заключною конференцією. Її мета – проаналізувати й узагальнити результати практики, відзначити успіхи та недоліки у її підготовці та проведенні. На конференції студенти доповідають про результати своєї роботи, обговорюють кожний вид роботи, аналізують помилки і визначають шляхи їх подолання.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі виробничої практики залежить від сформованості знань із дисциплін теоретичної підготовки студентів та якісного методичного забезпечення практики.

Отже, під час виробничої практики студент розвиває професійні навички відповідно до індивідуального завдання практики та видів діяльності психолога закладу чи організації, де проходить практика. Практика спрямована на стимулювання розуміння принципів діяльності психолога, усвідомлення етики професійної діяльності, саморозвитку студентів, професійного становлення, розвитку їх прагнення до вивчення фахових дисциплін, до творчого підходу до розв'язання того чи іншого професійного завдання. На нашу думку, вирішити проблему щодо підвищення рівня сформованості професійних компетенцій майбутнього практичного психолога можна тільки практико-орієнтованим навчанням, яке є найоптимальнішою альтернативою традиційного навчання, оскільки в сучасних трансформаційних ринкових умовах конкурентоздатний практичний психолог повинен задовольняти запити, які часто не відповідають дещо вузькій спрямованості теоретичного пізнання. Професійна компетентність практичного психолога визначається вмінням вирішувати нетипові психологічні завдання і творчо трансформувати теоретичну підготовку у реальність практичної психологічної допомоги.

Висновки. Психологічна виробнича практика сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх практичних психологів. Формування та розвиток складників компетентності майбутніх фахівців можна здійснювати в умовах практико-орієнтованого навчання, що поєднує у собі комплекс теоретичних знань, практичних умінь та навичок. Під час проходження практики студенти починають ідентифікувати себе в образі професіонала, реалізуватися та самотверджуватися шляхом поступового професіогенезу вже в умовах навчання у вищому навчальному закладі.

Використана література:

1. Галузеві стандарти вищої освіти: Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спец. 6.010100 "Практична психологія" напряму підготовки 0101 "Педагогічна освіта": проєкт / розроб. Т. С. Яценко та ін. Київ: МОН України, 2004. 325 с.
2. Матвієнко О. В., Затворнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. Вип. 1(1). С. 215–220.
3. Національна доктрина розвитку освіти (Україна у ХХІ ст.): Указ Президента України № 347 від 17.04.2002. *Освіта*. 2002. Вип. 26. С. 2–4.

4. Професійна освіта: словник : навчальний посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
5. Слепович Е. С. Размышления специалиста об авторской практике «Психология ребенка с аномальным развитием». *Образовательные практики: амплификация маргинальности* / под ред. А. А. Забирко. Минск : Технопринт, 2000. С. 20–24.

References:

1. Yatsenko, T.S. (Ed.). (2004). *Haluzevi standarty vyshchoi osvity: Osvitno-kvalifikatsiina kharakterystyka bakalavra. Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky bakalavra: za spets. 6.010100 – «Praktychna psykholohiia» napriamu pidhotovky 0101 – «Pedagogichna osvita»: Proekt [Industry standards of higher education: Bachelor's educational qualifications characteristics. Educational and professional bachelor's training program: on specialty 6.010100 – «Practical psychology» the direction of training 0101 – «Pedagogical education»: Project]*. Kyiv: MON Ukrainy [in Ukrainian].
2. Matviienko, O.V., & Zatvorniuk, O. M. (2014). Profesiina pidhotovka maibutnikh psykholohiv yak psykholoho-pedahohichna problema [Vocational training of psychologists as psychologically-pedagogical problem]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*, issue 1(1), 215-220 [in Ukrainian].
3. Natsionalna doktryna rozvytku osvity (Ukrainy u XXI st.): Zatverdzheno Ukazom Prezydenta Ukrainy № 347 vid 17.04.2002 r. [National doctrine of educational development (of Ukraine in the 21st century): Approved by Decree of President of Ukraine № 347 from April 17, 2002]. *Osvita – Education*, issue 26, 2-4 [in Ukrainian].
4. Nychkalo, N.H. (2000). *Profesiina osvita [Vocational education]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
5. Slepovich, E.S. (2000). Razmyshleniya spetsialista ob avtorskoy praktike «Psihologiya rebenka s anomalnym razvitiem» [The specialist's thoughts on the author's practice «Psychology of a child with abnormal development»]. *Obrazovatelnye praktiki: amplikatsiya marginalnosti - Educational practices: amplification of marginality*, (pp. 20-24). Minsk: Tehnoprинt [in Russian].

Synshyna V. M. Psychological practical training as a component of formation of professional competence of future practical psychologists

The article substantiates the relevance of the problem of formation of professional competence of future practical psychologists in the process of practical training. It has been shown that professional competence is a result of vocational psychological training in the process of achieving professional knowledge, abilities, skills during studying in the institution of higher education, therefore, during the practical training. Practical training of students has been determined as an element of educational training, following the social order in the field of psychological assistance and orienting future specialists to respond quickly to the psychological demands of society. Practical training of students-practical psychologists has been characterized. The main purpose of practice – to improve professional abilities and skills on the basis of familiarization with the practical activity of psychologist of institution or organization – has been defined. It has been found that in the process of practical training of students such professional competences are formed: creativity, ability to system thinking, adaptability and sociability, concern for the quality of work performed, involvement and use in the professional activity of the latest information technologies, ability to make independent decisions in unusual situations, capacity for written and oral communication in native language, skills in work with computer, ability to use in practice the basic and instrumental values of psychology, understanding of social and psychological consequences of own professional activity. It has been determined that psychological practical training – an important mean of formation of professional competence that provides a deep combination of theoretical and practical training of future specialists, effective students' adaptation to real conditions of professional activities. Special attention in the process of practice is paid to diagnostic, prophylactic, educational and correctionally-developmental directions. Students test the ability to practically apply psychodiagnostic methods, to process and interpret research results, to develop correctionally-developmental programs on the basis of these data.

Key words: practical training, professional training, professional competence, practical psychologist, competence approach, vocational training, competencies, practically-oriented approach in study.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ДАРУНКІВ Ф. ФРЕБЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Актуалізовано проблему формування професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до використання дарунків Ф. Фребеля в інклюзивному освітньому середовищі. Проаналізовано наукові положення підготовки сучасного педагога, розкрито поняття “фребельпедагогіка”. Дарунки Ф. Фребеля визначено як невід’ємний складник інклюзивного освітнього середовища, важливий чинник формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти. Обґрунтовано ідею про те, що оволодіння майбутніми вихователями фребельпедагогікою забезпечить набуття навичок якісної професійної діяльності в системі інклюзивної освіти. Проаналізовано алгоритм використання педагогічної спадщини Фрідріха Фребеля в практиці роботи сучасного закладу дошкільної освіти. Охарактеризовано особливості педагогічної системи Фрідріха Фребеля. Автор доходить висновку, що в результаті вивчення навчальної дисципліни “Інноваційні технології у роботі з дітьми дошкільного віку. Педагогіка Ф. Фребеля” майбутній педагог оволодіває знаннями та навичками, необхідними для ефективної роботи з дітьми з особливими потребами у звичайних закладах дошкільної освіти. Фребельпедагогіка є цілісною системою навчання та виховання дітей дошкільного віку в контексті концептуальної моделі Ф. Фребеля. Використання майбутніми вихователями спадщини Фрідріха Фребеля – це цілісний процес професійної підготовки, у результаті якого у студентів формується готовність до означеного виду діяльності. Автор переконаний у тому, що педагогіка Ф. Фребеля має на меті забезпечити підготовку майбутніх вихователів до включення дітей з особливими потребами у звичайні групи закладу дошкільної освіти, сприяти реалізації дітей щодо рівного доступу до якісної освіти без упереджень та стереотипів.

Ключові слова: підготовка, майбутні вихователі, фребельпедагогіка, заклад дошкільної освіти, інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, інновація, Дари Фребеля.

Сучасний етап процесу становлення системи дошкільного виховання в Україні пов’язаний із необхідністю розширення теоретико-методологічної бази вітчизняної дошкільної педагогіки, а також недостатнім розробленням і вивченням зарубіжного досвіду дошкільного виховання.

Орієнтація українського суспільства на принципи демократії, оновлення системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, урізноманітнення його форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність нововведень у системі підготовки фахівців дошкільної освіти. На це спрямована Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття” [5]. Вона передбачає перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, формування мережі закладів вищої освіти, здатної за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типами, формами і термінами навчання, джерелами фінансування задовольняти інтереси особи, потреби кожного регіону і держави у педагогічних кадрах.

Для теорії та практики дошкільної освіти значущими вважаємо ідеї видатного педагога-реформатора, засновника дитячого садка Фрідріха Фребеля. Видатні діячі дошкільного виховання (С. Русова, Н. Лубенець, К. Ушинський, Є. Водовозова, А. Симонович, О. Усова та ін.) вивчали та аналізували педагогічну систему Ф. Фребеля, визначали її позитивні та негативні боки, рекомендували використовувати його ідеї з урахуванням особливостей національного виховання та соціокультурних умов своєї країни. Значний внесок у реалізацію ідей трансформування змісту дошкільної освіти здійснено сучасними науковцями: А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Артемовою, Т. Поніманською, Н. Лисенко.

Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджувалося зарубіжними вченими Т. Лорманом, Д. Депплер, Д. Харві, російськими та українськими науковцями: Н. Буковцою, І. Хафізулліною, О. Воробійовою, А. Колупаєвою, К. Волковою, О. Антоною, О. Мартинчук, Т. П’ятаковою, В. Засенком, Н. Назаровою, Ю. Шумилівською та ін.

Наукова інформація про педагогічні погляди Ф. Фребеля недостатньо представлена у сучасній вітчизняній педагогіці. Освітні ідеї німецького педагога щодо розвитку й виховання дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами потребують систематизації та узагальнення [7, с. 2].

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури й наукових досліджень із названої проблеми дав змогу з’ясувати теоретико-методичні основи формування підготовки майбутніх вихователів інклюзивного освітнього середовища закладів дошкільної освіти до впровадження педагогічних ідей Ф. Фребеля, засвідчив недостатню розробленість педагогічної, методичної літератури стосовно використання фребельпедагогіки в освітньому процесі.

Мета статті – аналіз системи професійної підготовки майбутніх вихователів до використання дарунків Ф. Фребеля в інклюзивному освітньому середовищі.

Модернізація галузі дошкільної освіти потребує творчого використання педагогічної спадщини різних історичних епох і цивілізацій, їх переосмислення. Ми вивчаємо історію розвитку педагогічної думки через призму сприйняття життя і творчої діяльності найвидатніших постатей, що прославилися своїми досягненнями

і зробили значний внесок у розвиток гуманістичної педагогіки, яка сприяла формуванню нового типу людської особистості.

Німецький педагог першої половини XIX століття Фрідріх Фребель увійшов в історію педагогіки як педагог-гуманіст, видатний діяч у галузі дошкільного виховання, автор ідеї суспільного дитячого закладу [3, с. 6]. Вона ставить основу педагогічної науки, ґрунтується на своєрідному синтезі теорії пізнання, логіки, психології і дидактики. Серед характерних особливостей педагогічної системи Ф. Фребеля: обґрунтування засобів і методів виховання дітей дошкільного віку; розроблення теорії гри та створення практичних посібників для дитячих ігор; організація закладу для виховання дітей та введення терміна “дитячий сад” як назви для закладу суспільного дошкільного виховання.

Вважаємо за потрібне уточнити термін “фребельпедагогіка”. За твердженням О. Е. Анісімової, “фребельпедагогіка – це цілісна система навчання і виховання дітей дошкільного віку в контексті педагогічної концепції Ф. Фребеля; розділ педагогічної науки про зміст, форми і методи розвитку, навчання та виховання, передачі соціального досвіду від педагога до вихованця” [1].

Метою виховання Ф. Фребель уважав розвиток природних здібностей дитини. Він наголошував, що виховання повинно керувати “саморозкриттям дитини”, але, на думку вченого, саморозкриття неможливе без зовнішніх впливів, тому необхідні різноманітні засоби виховання й види діяльності, що і забезпечать розвиток здібностей, задатків та інтересів дитини [9, с. 109].

Важливо дослухатися до думок Ф. Фребеля про те, що “...дітям необхідне спілкування з іншими, для того щоб їх розвиток був гармонійним. Потреба людини у спілкуванні закладена в основу прогресу...” [10].

Видатний педагог наголошував, що у навчальному процесі слід обов’язково враховувати індивідуальний підхід до дітей. На його переконання, головним засобом повноцінного розвитку дитини як індивідуальності і суспільної особистості виступає спілкування з дорослими та однолітками. Своєю педагогікою Ф. Фребель демонстрував проникнення в інтереси дитини, в її духовний світ, думки, прагнення як засіб вибору адекватних педагогічних дій, реакцій на її поведінку.

Ми переконані у тому, що сучасний вихователь, інноваційний, моралістичний педагог, який працюватиме з дітьми з особливими освітніми потребами, повинен керуватися глибокою гуманістичною фребельпедагогікою.

Зокрема, науковець Г. Беленька пропонує підготовку студентів до використання педагогічної спадщини Фрідріха Фребеля в практиці роботи сучасного закладу дошкільної освіти будувати за таким алгоритмом:

- ознайомлення студентів із певним питанням (проблемою) курсу та його реалізацією у практиці роботи вітчизняних та зарубіжних закладів дошкільної освіти на лекційному занятті;
- висвітлення у контексті питання, що розглядається, поглядів та педагогічних ідей Ф. Фребеля та інших педагогів-класиків на семінарських заняттях;
- практичне порівняльне ознайомлення з методикою роботи з дітьми сучасних педагогів та педагогів-класиків на практичних заняттях;
- аналіз стану практики з питання, що вивчається (на лабораторних та практичних заняттях із дошкільної педагогіки, що проводяться в умовах дитячого садка);
- аналіз доцільності та можливостей використання педагогічної спадщини (ідей, методики, змісту навчання) того чи іншого педагога на сучасному етапі розвитку суспільства та дошкільної освіти;
- вправлення у використанні різноманітних методик навчання та виховання дітей в умовах навчальних занять та практики;
- формулювання аналітичних підсумкових тез із розглянутого питання [2, с. 190–191].

Ще А. Макаренко у праці “Про виховання” висловив думку про те, що у педагогічній діяльності головне не талант, а майстерність, заснована на вмінні, на кваліфікації. Видатний педагог був переконаний, що якість фахівця залежить від якості його навчання [6]. Ідеї відомого педагога є актуальними і сьогодні в контексті формування професійної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що підтверджується науковими працями К. Волкової [4].

О. Воробйова у своїх дослідженнях, що стосуються питання професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми в умовах інклюзивного середовища, стверджує, що для практичного здійснення інклюзивного навчання необхідно вирішити низку проблем, пов’язаних не тільки з матеріальною базою, а й і з різними позиціями членів суспільства і, насамперед, неготовністю педагогів до здійснення своєї професійної діяльності в нових умовах. Ураховуючи, що дитина з обмеженими можливостями має право на вільний вибір освітньої установи, кожен педагог повинен мати певний набір компетентностей, необхідний для роботи в інклюзивному освітньому середовищі [5].

На виконання Постанови Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» з метою вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів та забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти Міністерством освіти і науки України було рекомендовано з 2012/2013 навчального року запровадити у навчальному процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за напрямом “Дошкільна освіта”, навчальну дисципліну “Основи інклюзивної освіти” відповідно до програми “Основи інклюзивної освіти”, розробленої Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Ми вважаємо, що вивчення студентами однієї дисципліни не дасть вагомих результатів щодо підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти, тому підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти у комунальному закладі вищої освіти “Луцький педагогічний коледж” Волинської обласної ради також здійснюється під час вивчення дисципліни “Інноваційні технології у роботі з дітьми дошкільного віку. Педагогіка Ф. Фребеля”. Навчальна дисципліна “Інноваційні технології у роботі з дітьми дошкільного віку. Педагогіка Ф. Фребеля” має на меті забезпечити підготовку майбутніх вихователів до включення дітей з особливими потребами у звичайні групи закладу дошкільної освіти, сприяти реалізації дітей щодо рівного доступу до якісної освіти без упереджень та стереотипів.

У результаті вивчення навчальної дисципліни майбутній педагог оволодіває знаннями та навичками, необхідними для ефективної роботи з дітьми з особливими потребами у звичайних закладах дошкільної освіти; знайомиться з філософським, історичним, соціально-культурним, педагогічним, нормативно-правовим обґрунтуванням процесу включення дітей з особливими потребами до системи дошкільної освіти; засвоює теоретичні основи принципу інклюзивної освіти та фребельпедагогіки, систему основних понять дисципліни, міжнародні документи та національне законодавство щодо задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами, шляхи включення дітей з особливими потребами до системи дошкільної освіти, вплив різних видів розладів на процеси навчання і виховання дітей з особливими потребами, стратегію роботи з дітьми з особливими потребами.

Програма дисципліни “Інноваційні технології у роботі з дітьми дошкільного віку. Педагогіка Ф. Фребеля” передбачає лекційні, семінарські, лабораторні заняття, самостійну та індивідуальну роботу студентів. У процесі вивчення дисципліни майбутні вихователі демонструють не лише теоретичні знання фребельпедагогіки та її гуманістичних засад, а й практичне використання дарів Ф. Фребеля з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами, вдало адаптовують матеріали дарів до умов інклюзивного освітнього середовища під час проходження педагогічної практики. Дуальна форма навчання, яка передбачена робочою програмою дисципліни “Інноваційні технології у роботі з дітьми дошкільного віку. Педагогіка Ф. Фребеля”, забезпечує безперервне вдосконалення теоретичних знань на практиці та вирішення допущених практичних помилок під час аудиторних занять.

Висновки. Отже, Ф. Фребель підходить до обґрунтування необхідності всебічного, гармонійного розвитку кожної дитини. Педагогом проголошується повага до особистості дитини, гуманне ставлення до дитячої душі, щира турбота про її фізичний та психічний стан. “Ми маємо прагнути ставитися до дитини стосовно її природи, її внутрішніх законів, маємо розвивати її, виховувати і навчати у непорушному єднанні з життям і природою. Таке розуміння дитини і людини взагалі є першим і вищим основним положенням, головною вимогою виховання людини” [8, с. 77]. Таким чином, підготовка майбутніх вихователів до використання Дарунків Ф. Фребеля в інклюзивних умовах у закладі вищої освіти має бути системною, спрямованою на оволодіння студентами професійно-ціннісними орієнтаціями (визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення; спрямованість на розвиток особистості у цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей з особливостями психофізичного розвитку); професійно-особистісними якостями (співчуттям, емпатією, толерантністю, педагогічним оптимізмом, високим рівнем самоконтролю і саморегуляції); професійно-особистісними вміннями (творчим підходом до вирішення проблем, креативністю, умінням дотримуватися конфіденційності особистісних таємниць вихованця) та інклюзивною компетентністю, яка забезпечить можливість майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів здійснювати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, особистісно-орієнтований підхід, урахування індивідуальні особливості кожної дитини, створювати умови для включення дітей з обмеженими можливостями в середовище закладу дошкільної освіти. Таким чином, перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо в детальному описі кожного з етапів та визначенні ефективності використання майбутніми вихователями Дарунків Ф. Фребеля в інклюзивному освітньому середовищі закладу дошкільної освіти.

Використана література:

1. Анісімова О. Термінологічне поле фребельпедагогіки. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія “Педагогіка”*. 2014. Вип. 3. С. 3–10. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pvskogph_2014_3_3.
2. Беленька Г. Підготовка студентів до використання педагогічної спадщини Ф. Фребеля в практиці роботи сучасного дитячого садка. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2007. Вип. 8. С. 188–191.
3. Борисова З. Фрідріх Фребель – засновник ідеї дитячого садка: (220 років від дня народження та 150 років від дня смерті). *Дошкільне виховання*. 2002. № 12. С. 5–7.
4. Волкова К. С. Использование наследия А. С. Макаренко в формировании профессиональной готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник ЛНУ*. 2013. № 7(266). С. 26–30.
5. Воробйова О. К вопросу о профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов, способного работать в инклюзивной среде. *Материалы II Всероссийской научно-практической (заочной) конференции*. Москва : СВІВТ, 2012. С. 57–65.
6. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
7. Макаренко А. С. О воспитании. Москва : Политиздат, 1990. 415 с.

8. Петухова Л. С. Новітні підходи до формування професійних компетенцій майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти. *Початкова школа*. 2007. № 3. С. 1–3.
9. Фребель Ф. Дитячий садок: хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / за заг. ред. З. Н. Борисової. Київ : Вища школа, 2004. 511 с.
10. Фребель Ф. Педагогические сочинения / пер. с нем. Н. Н. Соколова. Москва, 1913. 581 с. Том II. Детский сад. (Детские игры. Устройство детского сада).
11. Фребель Ф. Педагогические сочинения / пер. с нем. И. Городецкого ; под ред. Д. Королькова ; изд. 2-е. Москва : Изд. К. Тихомирова, 1913. Т. I. Воспитание человека. 359 с.

References:

1. Anisimova O. (2014) Terminolohichne pole frebelpedahohiky [Terminological field of Froebel pedagogy]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoho oblasnoho humanitarno-pedahohichnoho instytutu im. Tarasa Shevchenka*. Ser. : Pedahohika.. Vyp. 3. S. 3-10. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkgpht_2014_3_3. [in Ukrainian].
2. Bielienka H. (2007) Pidhotovka studentiv do vykorystannia pedahohichnoi spadshchyny F. Frebelia v praktytsi roboty suchasnoho dytiachoho sadka [Preparing students before the victory of the pedagogical recession of F. Froebel in practical robots of an ordinary child kindergarten]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova*. Serii № 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy: Zb. naukovykh prats. Vypusk 8. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova. S. 188-191. [in Ukrainian].
3. Borysova Z. (. 2002) Fridrikh Frebel – zasnovnyk idei dytiachoho sadka: (220 rokiv vid dnia narodzhennia ta 150 rokiv vid dnia smerti) [Friedrich Froebel - founder of the idea of kindergarten: (220 years since birth and 150 years since death)]. *Doshkilne vykhovannia*. № 12. S. 5-7. [in Ukrainian].
4. Volkova K. S. (2013) Yspolzovanye nasledyia A. S. Makarenko v formirovaniy professionalnoi hotovnosti uchyteliei nachalnukh klassov k rabote v usloviyakh ynkliuzyvnoho obrazovaniya [Using the heritage of A. S. Makarenko in the formation of professional readiness of primary school teachers to work in an inclusive education]. *Vestnyk LNU*. № 7 (266). S. 26-30. [in Russian]
5. Vorobiova O. (2012) K voprosu o professionalnoi podgotovke budushcheho uchytelia nachalnykh klassov, sposobnoho rabotat v ynkliuzyvnoi srede [On the issue of vocational training for a future primary school teacher who is able to work in an inclusive environment]. *materyaly II Vserossyiskoi nauchno-praktycheskoi (zaochnoi) konferentsyy*. Moskva : SVYVT,. S. 57-65. [in Russian]
6. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraina XXI stolittia») (1994) [State National Program "Education" ("Ukraine of the 21st Century")]. Kyiv : Raiduha. 61 s. [in Ukrainian].
7. Makarenko A. S. (1990) O vospytany [About education]. Moskva : Polytyzdat. 415 s. [in Russian]
8. Petukhova L. Ye. (2007) Novitni pidkhody do formuvanniya profesiinykh kompetentsii maibutnykh fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoї osvity [New approaches to forming the professional competencies of future specialists in preschool and primary education]. *Pochatkova shkola*. № 3. S. 1-3. [in Ukrainian].
9. Froebel F. (2004) Dytiachyi sadok: khrestomatia z istorii doshkilnoi pedahohiky [Kindergarten: a textbook on the history of preschool pedagogy]. Kyiv : Vyshcha shkola. 511 s. [in Ukrainian].
10. Froebel F. (1913) Pedahohycheskye sochyneniya [Pedagogical writings]. Tom I. Moskva : Vospytanye cheloveka. 359 s. [in Russian]
11. Froebel Frydrykh (1913) Pedahohycheskye sochyneniya [Pedagogical writings]. Tom II. Detskyi sad. (Detskye yhry. Ustroistvo detskoho sada). Moskva. 581 s. [in Russian]

Stasiuk D. A. Preparing future educators for the use of F. Froebel gifts in an inclusive educational environment

The problem of forming the professional training of future preschool teachers in the use of F. Froebel's gifts in an inclusive educational environment has been updated. The scientific provisions of preparation of the modern teacher are analyzed, the concept of "froebelpedagogy" is revealed. F. Froebel's gifts have been identified as an integral part of an inclusive educational environment, an important factor in shaping the professional competence of future professionals in the field of early childhood education. It is substantiated the idea that mastering the future tutors of froebelpedagogy will ensure the acquisition of skills of high quality professional activity in the system of inclusive education. The algorithm of the use of the pedagogical heritage of Friedrich Froebel in the practice of work of a modern preschool education institution is analyzed. The peculiarities of Friedrich Froebel's pedagogical system are described. The author concludes that as a result of the study of the discipline "Innovative technologies in working with preschool children. F. Froebel Pedagogy »The future educator has the knowledge and skills necessary to work effectively with children with special needs in regular preschool education. Froebel pedagogy is a holistic system of education and upbringing of preschool children in the context of F. Froebel's conceptual model. The use of future tutors of the heritage of Friedrich Froebel is a holistic process of professional preparation, which results in students' readiness for this type of activity. The author is convinced that F. Froebel's pedagogy aims to provide training for future caregivers to include children with special needs in ordinary groups of pre-school institutions, to promote the realization of children in terms of equal access to quality education without prejudice and stereotypes.

Key words: preparation, future educators, froebel pedagogy, institution of preschool education, inclusive education, inclusive educational environment, innovation, gifts of Froebel.

РОЗВИТОК ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ

Представлено аналіз останніх досліджень із вивчення питання використання музичних засобів із метою формування та розвитку мовленнєво-комунікативних навичок, просодичних компонентів мовлення, фонематичних процесів, корекції звуковимови, профілактики мовленнєвих порушень. Висвітлено роль музики як ефективного засобу корекційно-розвиткового процесу, що викликає у дітей почуття емоційних змін, бажання діяти, опанувати; вплив музики на процес корекції наявних порушень мовленнєвого розвитку, а саме порушень фонетико-фонематичних процесів; особливості використання засобів музики в корекційній роботі в групах компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення в закладах дошкільної освіти. Зазначено, що одним із провідних напрямів мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є своєчасно організована робота щодо виховання звукової культури мовлення та розвитку фонематичного слуху і фонематичного сприймання, що стане основою подальшого успішного навчання читання та письма дітей у процесі шкільного навчання. Визначено корекційні завдання, розв'язання яких сприяють музичні засоби; дидактичні принципи, на яких ґрунтується методика використання музики в корекційній роботі з подолання порушень фонетико-фонематичного складника мовлення (принципи системності, гуманізації, індивідуального підходу, послідовності та ускладнення матеріалу, наочності); основні напрями використання засобів музики під час корекційно-розвиткової роботи (слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах тощо); завдання, що їх пропонують дітям для виконання під час слухання музики (з метою розвитку слухової уваги і пам'яті та слухового контролю), співу (як складного процесу звукоутворення з метою корекції порушень артикуляції, дихання, звуковимови, дикції), гри на музичних інструментах (з метою розвитку чуття ритму, дихання).

У статті представлено музичні вправи, що спрямовані на розвиток слухового сприймання та фонематичних процесів, закріплення правильної вимови звуків дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Ключові слова: порушення мовлення, музичні засоби, корекційна робота, заняття, діти дошкільного віку.

В останні роки відзначається збільшення кількості дітей, що мають порушення мовлення. Перед педагогами закладів дошкільної освіти стоїть завдання пошуку нових шляхів здійснення повноцінного та ефективного корекційно-розвивального процесу через включення таких педагогічних засобів, що викликають у дітей бажання дізнаватися, міркувати, діяти, опанувати тощо. Сьогодні інтенсивно розробляються і впроваджуються в педагогічну практику інноваційні технології на основі різних видів мистецтва (театр, музика, живопис, слово та ін.). Для дітей дошкільного віку можливості використання музики у процесі логопедичної корекції є найбільш прийнятними.

Н. В. Бондаренко подає характеристику основних видів музичної діяльності та їхнього впливу на мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку [3]. Х. Б. Богрова зазначає, що становленню й розвитку звуко-орфоепічних і мовленнєво-комунікативних навичок сприяють вокалотерапевтичні засоби [4]. Проблему формування всебічно розвиненої особистості засобами музичного мистецтва розкривають Г. О. Гац та Л. Добринюк. Автори доводять, що наявність музики у навчально-виховному процесі відкриває можливості для гармонійного розвитку дітей дошкільного віку, та окреслюють концепції музичного виховання у світовій педагогіці, а саме Марії Монтессорі, Карла Орфа, Емілія Жак-Дальєкроза та Сініті Судзукі [6]. О. Ф. Баскакова надає заняттям музикою, ритмікою, співами великого значення як одному з видів профілактики мовленнєвих порушень, зазначає, що такі заняття сприяють розвитку мовленнєвого дихання, сили голосу, тембру, модуляції, а також попереджують нерозбірливість мовлення [1]. Як одну з найбільш адаптованих методик для роботи з дітьми дошкільного віку В. І. Галущенко вважає вокалотерапію, що вирішує завдання з формування у дітей із порушеннями мовлення емоційно-вольової сфери, розвитку просодичного боку мовлення, артикуляційно-мімічної моторики тощо [5]. К. О. Зелінська-Любченко висвітлює теоретичний аналіз питання використання теорії пасивного голосоутворення у корекційно-логопедичній роботі з дітьми на сучасному етапі розвитку інтеграційних процесів в освіті, зазначає ефективність взаємозв'язку логопедії з музичним мистецтвом [7]. Ю. В. Рібцун приділяє увагу музично-дидактичним іграм, зазначає, що вони мають на меті розвиток у дітей уміння чути та розрізняти немовленнєві звуки, визначати джерело та напрямок звучання, диференціювати мелодії за висотою, силою, тембром, ритмом, динамікою (коліскова, марш, танцювальна), що, своєю чергою, сприяє розвитку слухового сприймання, уваги та пам'яті дошкільників [8].

Мета статті – висвітлити значення та особливості використання засобів музики у корекційно-розвивальній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Як зазначає А. М. Богуш, одним із провідних напрямів мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є своєчасно організована робота щодо виховання звукової культури – фонетично правильною чистою вимовою звуків і слів рідної мови, що є міцним підґрунтям для подальшого успішного навчання читання та письма дітей у школі [2]. В основу безпомилкового засвоєння письма та читання у процесі шкільного навчання

покладено й правильний розвиток фонематичного слуху і фонематичного сприймання. Для того щоб дитина навчилася чітко й зрозуміло вимовляти звуки та слова, правильно користуватися голосом, вона повинна навчитися напружувати слух, сприймати та розрізняти звуки.

Проблема формування фонетико-фонематичних процесів у дітей дошкільного віку охоплює виховання культури мовленнєвого слуху, вироблення вмінь розпізнавати визначений логопедом звук у слові, навчання аналізувати звуковий склад слова та вироблення узагальнюючих уявлень про диференціальні ознаки фонем. Без уміння чітко диференціювати на слух фонемати рідної мови неможливо оволодіти навичками звукового аналізу й синтезу, а це робить неможливим повноцінне засвоєння грамоти

Використання музичних засобів на логопедичних заняттях є ефективним засобом формування та розвитку фонетико-фонематичних процесів у дошкільників із порушенням мовлення. У музики і мови існує чимало загальних засад, навіть спільностей. Одна з них (можливо, найважливіша) полягає у тому, що і музичне мистецтво, і мова мають спільне – початок – звук [3]. Звуки музики та звуки мовлення сприймаються слухом. Буква являє собою знак, символ, позначення мовленнєвого звука, нота є позначенням музичного звука. Також слову та музиці відповідає певний мотив. Для музики і для мовлення характерними є ритм, темп, динаміка, інтонація, фразування. У музиці є музичні фрази, у мовленні – мовленнєві, музичні паузи виконують функції розділових знаків. У кожній мовленнєвій та музичній фразі є найвища точка – кульмінація.

Музичні засоби сприяють розв'язанню таких корекційних завдань у логопедії, як: корекція просодичних компонентів мовлення; розвиток артикуляційної моторики; розвиток мовленнєвого дихання; нормалізація темпу і ритму мовлення; розвиток дрібної та загальної моторики; корекція психічних процесів і розвиток емоційності; формування та вдосконалення фонетико-фонематичних процесів; розвиток комунікативних навичок.

Методика використання засобів музики в корекційній роботі з подолання порушень фонетико-фонематичного складника мовлення у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку ґрунтується на дидактичних принципах:

- принцип системності спирається на уявлення про мовлення як про складну функціональну систему, компоненти якої тісно взаємозв'язані і зумовлені;
- принцип гуманізації, що передбачає створення емоційно-стимулюючого навчального середовища, заохочення ініціативи дітей;
- принцип індивідуального підходу передбачає виявлення у процесі обстеження і врахування індивідуальних особливостей під час занять кожної дитини з метою корекційної роботи й усунення порушень звуковимови у дитини;
- принцип послідовності та ускладнення матеріалу (діти впізнають звуки музики, співають склади, слова, а потім додаються чистомовки і вірші);
- принцип наочності передбачає використання різних прийомів наочності: предметні та сюжетні картинки, музичні інструменти, інструменти-замінники, ІКТ тощо.

Розробляючи і впроваджуючи методику використання музики в корекційній роботі, ми спиралися на основні методи та прийоми, які використовуються на музичних заняттях. Роботу доцільно здійснювати за основними напрямками роботи в музичному вихованні для дітей старшого дошкільного віку: слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи (музично-ритмічні вправи, танці, хороводи, музичні ігри), гра на дитячих музичних інструментах.

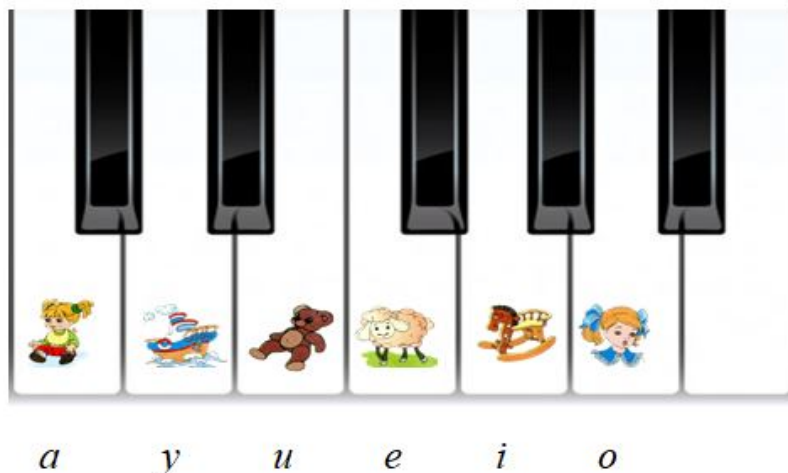
Слухання музики надає дієву допомогу у вирішенні корекційного завдання з розвитку слухового сприймання, уваги і пам'яті та слухового контролю, що має велике значення у формуванні фонематичних процесів дитини. На логопедичних заняттях дітям пропонують виконати такі завдання:

- співвідносити музичні звуки зі звуками навколишнього середовища (звуки дощу, вітру, струмочка, стрибки зайця тощо);
- визначити висоту звуків (високий, низький, середній регістри);
- визначити силу звучання (тихо, гучно);
- визначити музичний інструмент на слух за звучанням;
- визначити характер мелодії (весела, сумна, спокійна, плавна, рухлива, жвава, грайлива тощо);
- визначити темп музики (швидкий, повільний);
- визначити жанр музичного твору (танок, марш, пісня тощо).

Мелодії для прослуховування відтворюються на музичних інструментах або дітям пропонують слухати музичні записи.

Дзвоники, що мають різний за висотою звук, можна використовувати для розвитку звуковисотного слуху: діти впізнають, який дзвоник “співає” вище, який – нижче. За допомогою гри на барабані дітей вправляють в умінні відтворювати заданий ритм: педагог задає ритм, дитина відтворює його. Згодом можна запропонувати дітям самостійно пограти в гру “Музична луна”: одна дитина придумує ритмічний малюнок, інша відтворює його.

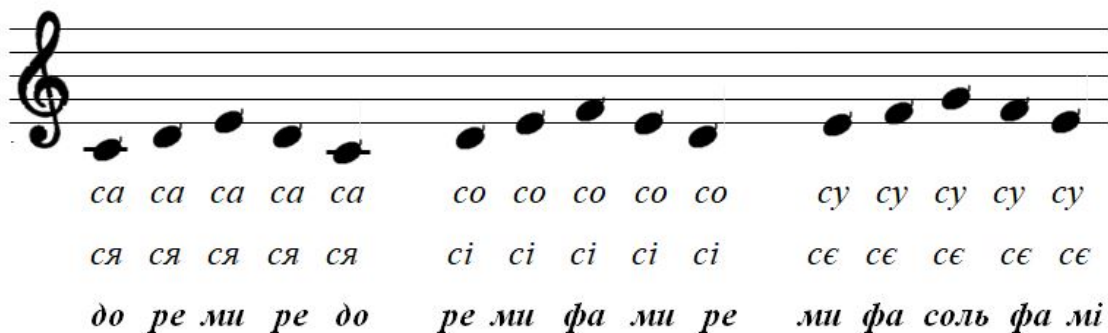
Цікавою вправою для дітей є вправа “Гра на піаніно”, метою якої є запам'ятовування ряду звуків, що його промовляє (або проспівує) дорослий, і відтворення за допомогою піаніно та символів голосних звуків (дитина прослуховує ряд звуків: *a, y, i; a, y, a, i* тощо, а потім відображує ряд, натискаючи клавіші піаніно із зображенням символів відповідних звуків).



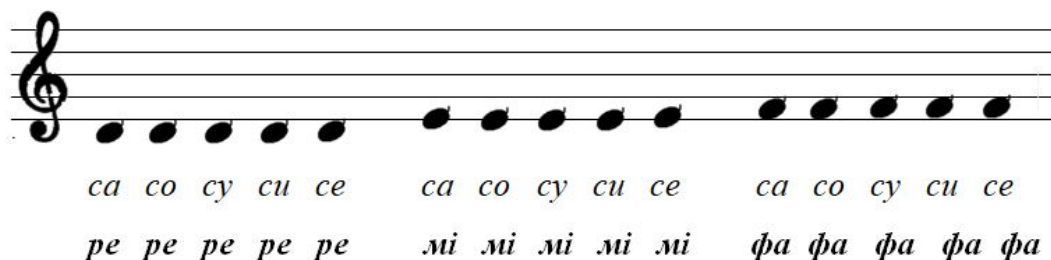
Процес розвитку вокальної, виконавської культури у дітей із мовленнєвими порушеннями є засобом корекції порушень артикуляції, дихання, звуковимови. Спів – це складний процес звукоутворення, в якому надзвичайно важлива вокально-слухова координація, а саме взаємодія співочого, слухового та м’язового відчуттів. Спів поліпшує мовлення дітей. Співаючи, діти змушені протяжно вимовляти слова, що формує чітку вимову, сприяє правильному засвоєнню слів. Окрім того, слова в пісні підпорядковані певному ритму, що також допомагає вимові важких звуків і складів [3].

Вокальна дикція вимагає активності артикуляційного апарату. Млявість артикуляції, недостатні сила, об’єм, точність рухів губ, язика, нижньої щелепи, труднощі переключення рухів є одними з причин поганої дикції під час співу: голосні і приголосні не мають необхідної ясності та чіткості, звук набуває одноманітного й невиразного характеру.

У процесі корекційної роботи з дітьми ефективними виявилися вправи-розспівування: спів вокалізів, нескладних мелодій зі звуком, який автоматизується у складах. Наприклад, під час автоматизації звука [с] у складах мелодію «до-ре-мі-ре-до» діти проспівують, промовляючи прямі склади з приголосним звуком та голосним звуком [а] – са, потім цю мелодію проспівують на півтону вище, промовляючи прямі склади зі звуком [о] – со, потім – [у] – су, [е] – се, [и] – си. Аналогічні вправи проводяться під час роботи з автоматизації м’яких приголосних – ся, сьо, сю, сі, се.



Розспівування складів з певним приголосним звуком та голосними [а], [о], [у], [е], [и] на одному звуці – висота ноти до, потім – ноти ре, ноти мі, ноти фа, ноти соль (розспівування «ма-мо-му-мі-ме»). Аналогічні вправи проводяться під час роботи з автоматизації м’яких приголосних.



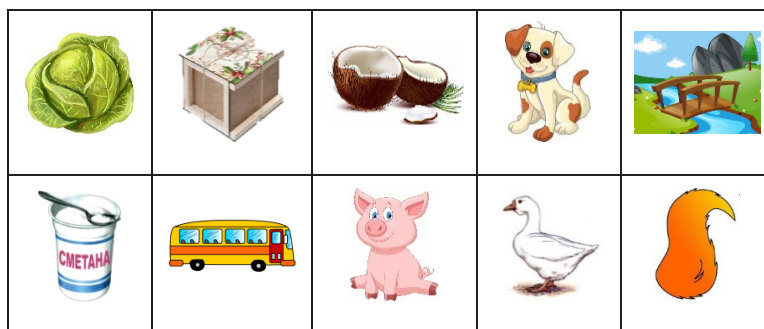
Доцільно проспівувати мажорні тризвуки на голосних звуках [i-a-y], [e-o-a], вигуків, що виражають радість, біль, гнів, страх: «А! Про! Ах! Ох! Ай-ай-ай!» тощо.

На етапі автоматизації звуків у словах дітям пропонують проспівувати рядки слів, що римуються. Спочатку діти слухають педагога, а потім співають самостійно. Як наочну опору використано таблиці предметних картинок. Пропонуємо декілька варіантів музично-мовленнєвих вправ.

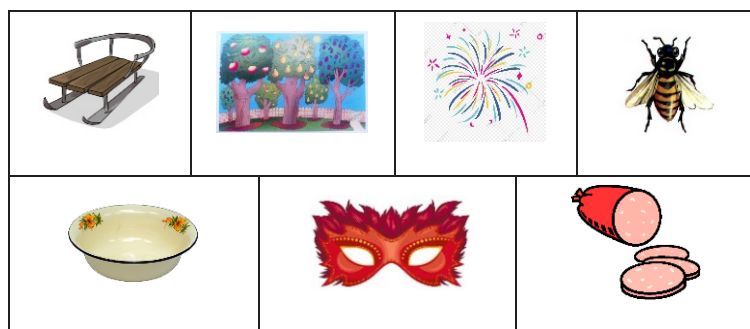
1. Сом, оса, автобус, ніс,
Ре до ре до ре мі фа (пауза)
 Паста, миска, квас і ліс.
Фа фа фа фа мі ре ре



2. Капуста, посилка, кокос, собака, міст,
до соль фа (пауза) **до соль фа** (пауза) **мі соль фа мі ре мі**
 Сметана, автобус, свиня, гусак і хвіст.
до соль фа (пауза) **до соль фа** (пауза) **мі соль фа мі ре до**



3. Сани, сад, салют, оса,
до ре до ре до ре мі
 Миска, маска, ковбаса.
мі мі ре ре до до до



На етапі автоматизації звуків у реченнях дітям пропонують за зразком логопеда проспівувати чистомовки:

ас, ас, ас – п'є Максим холодний квас.
до ре мі – соль фа мі ре до до до
Осуд, осуд, осуд – мис мама посуд.
до ре до ре до ре – соль фа мі ре до до

На етапі автоматизації звуків можна запропонувати дітям співати “пісні-речення” за типом “запитання – відповідь”: педагог промовляє-співає речення-запитання (вгору), дитина відповідає-співає речення-відповідь (вниз):

Хто купує ковбасу?
Хто сидить у будці?
Хто малює самокат?

–
–
–

Купує мама ковбасу.
Сидить собака в будці.
Малює Соня самокат.

Речення-чистомовки можна співати на знайому дітям мелодію. Наприклад, речення-чистомовку

*У Оксани миска, У Максима каска,
У Софії самокат, У Семена маска.*

діти складають разом із педагогом, потім співають її на мелодію “Жили у бабусі два веселих гуси”.
На мелодію української народної пісні “Два півники” діти співають утішки:

Гука лошатко: і-і-і,
Усміхніться ви мені.

Стогне Оля: о-о-о,
В неї зуб болить давно.

Потяг їде: у-у-у
Діточок в садок везу.

Доцільно надавати дітям можливість імпровізувати, щоб вони самі вигадували мелодії для проспівування заданого речення або словосполучення.

На етапі диференціації звуків дітям пропонують співати римовані речення зі словами, що містять опозиційні звуки.

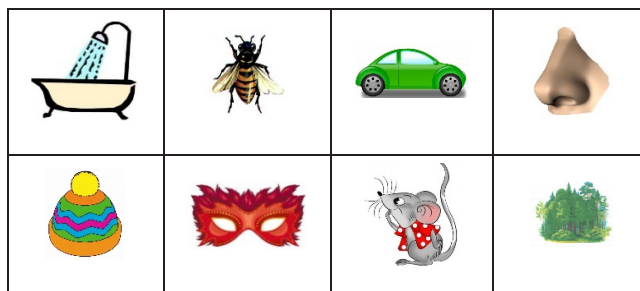
*1. Є у мене самокат,
до ре мі фа соль соль соль («піднімаємось вгору»),
А у нього шоколад.*

соль фа мі ре до до до («спускаємось вниз»)

*2. У зливу жахливу під бузком
до соль фа мі соль фа соль соль
Дуже змogli фазан із жуком.*

*соль фа мі ре ре ре до до
3. Душ, оса, машина, ніс,
Ре до ре до ре ми фа (пауза)*

*Шапка, маска, миша, ліс
Фа фа фа фа ми ре ре*



Для розвитку співацької та розмовної дикції та закріплення вимови звуків у реченнях та віршованих текстах можна застосувати скоромовки. Мелодії на тексти скоромовок мають бути нескладними, інакше їх важко співати у швидкому темпі. Скоромовки співають спочатку в повільному темпі, а потім поступово пришвидшують темп співу.

Якось Яків сіяв мак, так-сяк, абияк.

Соль мі соль мі соль фа мі соль мі соль соль мі

Виріс ярий Яків мак, та щось коле, як їжак

Соль мі соль мі соль фа мі соль фа мі ре до до до

Під час корекційної роботи з формування та вдосконалення вміння дітей проводити складовий аналіз слів також можна використовувати музичні інструменти: діти відображують кількість ударів на барабані, бубні, ксилофоні, яка відповідає кількості складів у слові.



У процесі формування навичок синтезу звуків у складі використовується піаніно із зображенням символів звуків або літер: педагог промовляє звуки – *с, а*; дитина промовляє склад, натискаючи одночасно на дві клавіші із зображенням відповідних символів або літер.

Основним засобом закріплення правильної вимови поставлених звуків є повтор. Спів же мотивує дітей повторювати слова і фрази в набагато більш приємній формі. Дійсно,

спів може бути, певною мірою, розвагою. Діти не усвідомлюють того, що через повторення вони заучують слова, оскільки вимовляють їх знову і знову. Акомпанувати дітям можна на фортепіано (синтезаторі), ксилофоні, металофоні. Також діти можуть самостійно або за допомогою педагога відтворювати мелодії на музичних інструментах під час співу римованих рядків слів, речень, чистомовок, скоромовок (підігрувати собі).

Висновки. Використання на логопедичних заняттях засобів музики дає можливість створити максимально сприятливі умови корекції та розвитку фонетико-фонематичного складника мовлення дітей дошкільного віку. Дидактичні ігри та вправи з музичним супроводом сприяють розвитку слухового сприймання, уваги та пам'яті, фонематичного слуху, дихання, сили та висоти голосу, збільшують ефективність процесу корекції звуковимови на етапах автоматизації та диференціації.

Використана література:

1. Баскакова О. Ф. Раннє виявлення і профілактика мовленнєвих порушень у дітей. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2(50). Ч. I. С. 70.
2. Богущ А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років : монографія. Київ : Слово, 2004. 376 с.
3. Бондаренко Н. В. Вплив музичного мистецтва на мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1(57). С. 45.
4. Богрова Х. Б. Психологічні особливості розвитку просодичного компонента мовлення дітей дошкільного віку засобами вокалотерапії : автореф. дис. ... канд. псих. наук. Переяслав-Хмельницький, 2017. 25 с.
5. Галущенко В. І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. № 7. URL : <http://aqce.com.ua/download/publications/45/42.pdf/>.
6. Гац Ю., Добрянук Л. Музичне виховання як невід'ємний чинник гармонійного розвитку дітей дошкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 2(5). С. 21.
7. Зелінська-Любченко К. О. Можливості використання теорії пасивного голосотворення в корекційно-логопедичній роботі з дітьми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 8(62). С. 233.
8. Рібсун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор із правилами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Суми, 7–8 лютого 2012 р. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. С. 47–53.

References:

1. Baskakova, O. F. (2015). Rannie vyjavlennia i profilaktyka movlennievych porushen u ditei [Early detection and prevention of speech disorders in children]. *Tavriiskyi visnyk osvity – The Taurian Herald of Education, №2(50), chastyna I, 70* [in Ukrainian].
2. Bohush A. M. (2004). Movlennievi rozvytok ditei vid narodzhennia do 7 rokiv [Speech development of children from birth to 7 years]. K.: Vydavnychiy Dim «Slovo» [in Ukrainian].
3. Bondarenko N. V. (2017). Vplyv muzychnoho mystetstva na movlennievi rozvytok dytyny doshkilnoho viku [The influence of musical art on the speech development of a child of preschool age]. *Tavriiskyi visnyk osvity – The Taurian Herald of Education, №1(57), 45* [in Ukrainian].
4. Bohrova Kh. B. (2017). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku prosodychnoho komponenta movlennia ditei doshkilnoho viku zasobamy vokaloterapii [Psychological features of development of prosodic component of speech of preschool children by means of vocal therapy]. *Extended abstract of candidate's thesis. Pereiaslav-Khmelnitskyi* [in Ukrainian].
5. Halushchenko V. I. (2016). Zastosuvannia innovatsiinykh lohopedychnykh tekhnolohii u korektsiinii roboti z ditmy z porushenniamy movlennia. [Application of innovative speech therapy technologies in corrective work with children with speech disorders]. *Aktualni pyttannia korektsiinoi osvity – Topical issues of correctional education, №7*. Retrieved from: <http://aqce.com.ua/download/publications/45/42.pdf/> [in Ukrainian].
6. Hats Yu., Dobryniuk L. (2017). Muzychne vykhovannia yak nevidiemnyi chynnyk harmoniinoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Musical education as an integral factor in the harmonious development of preschool children]. *Pedahohichnyi chasopys Volyni – Pedagogical journal of Volhynia, №2(5), 21* [in Ukrainian].
7. Zelinska-Liubchenko K. O. (2016). Mozhyvosti vykorystannia teorii pasyvnoho holosoutvorennia v korektsiino-lohopedychnii roboti z ditmy [Possibilities of using the theory of passive voice formation in corrective speech therapy with children]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, № 8(62), 233* [in Ukrainian].
8. Ribsun Yu. V. (2012). Orhanizatsiia ta provedennia u lohopedychnii hrupi ihor z pravylamy [Organizing and conducting rules-based games in the speech therapy group]. *Suchasni problemy lohopedii ta rehabilitatsii – Modern Problems of Speech Therapy and Rehabilitation: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (pp. 47-53)*. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].

Stakhova L. L. Development of phonetic-phonomatic processes in children with speech disorders by music

The analysis of the latest study researches of the musical instruments use for the purpose of formation and development of speech and communication skills, speech prosodic components, phonemic processes, sound speech correction, speech disorders prevention are presented in the article. The music role as an effective mean of correction and development process that makes children feeling emotional changes, desiring to act is highlighted; the music influence on the process of correction of existing speech development disorders, namely – phonetic-phonemic processes disorders; peculiarities of the music use in correctional work in groups of compensatory type for children with speech disorders in pre-school institutions. It is noted that one of the leading directions of speech development of preschool children is timely organized educational work of sound culture of speech and development of phonemic hearing and phonemic perception, that become the basis for further children's successful learning of reading and writing in the school process.

It is identified the corrective tasks facilitated by musical means; didactic principles on which the technique of using music in correctional work overcoming the phonetic-phonematic speech components disorders (principles of systematicity, humanization,

individual approach, consistency and complication of material, clarity); the basic directions of the music means using during correction and development work (listening to music, singing, musical-rhythmic movements, playing on children's musical instruments, etc.); tasks that children are offered to perform while listening to music (for the development of auditory attention and memory and auditory control), singing (as a complex process of sound formation to correct disorders of articulation, breathing, sound, diction), playing musical instruments (in order to develop a sense of rhythm, breathing).

However, music exercises aimed at the development of auditory perception and phonemic processes, fixing the correct pronunciation of sounds of preschool children with speech disorders are presented in the article.

Key words: *phonetic-phonemic processes, speech disorders, musical means, corrective work, preschool children.*

УДК 811:512.164

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.20>

Теличко Т. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Глобальні зміни, що відбуваються в Україні, спричиняють перебудову психології майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, їхніх поглядів, переконань, звичок, моральних цінностей і соціальних ролей. Ключовою умовою підвищення якості освіти є успішність професійної діяльності педагогічних кадрів. Для цього актуальним є створення в системі освіти умов для розвитку індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх вихователів, пізнання й освоєння нових цінностей, що стимулюють творчий пошук перспективних підходів і технологій, зокрема й психолого-педагогічного супроводу в професійній підготовці.

У статті розглядається зміна акцентів у парадигмі роботи з педагогічним персоналом дошкільної освіти у формі реалізації психолого-педагогічного супроводу вихователів в умовах модернізації системи освіти. Встановлено, що психолого-педагогічний супровід є цілісним і безперервним процесом, що обов'язково передбачає взаємодію та співпрацю. Основними компонентами психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів визначено психологічний та організаційно-просвітницький (педагогічний). Статтю присвячено розгляду ролі та можливостей психолого-педагогічного супроводу в професійній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Мета дослідження – розробити й апробувати програму психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Визначено, що реалізація програми психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів сприяє підвищенню толерантності до невизначеності сьогодення, мотивації досягнення успіху, формуванню кар'єрних орієнтацій та уявлень про себе як про успішну особистість, зниження опору, тривожності інноваційної діяльності.

Ключові слова: *професійна підготовка, психолого-педагогічний супровід, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, дошкільна освіта, результат освіти.*

Дошкільна освіта є найпершою суспільно-державною формою, в якій здійснюється професійно-педагогічна робота з підростаючим поколінням. Одним із найважливіших напрямів удосконалення діяльності вчителів в умовах модернізації системи освіти, зокрема й дошкільної, є розвиток кадрового потенціалу. Пріоритетність цього напрямку розвитку освіти зафіксована в Національній доктрині розвитку України в XXI ст., законах України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, Базовому компоненті дошкільної освіти, де важливими завданнями, що стоять перед соціально-педагогічною і психологічною практикою в сучасній освіті, стає зміна акцентів у парадигмі роботи з педагогічним персоналом.

Сучасні процеси модернізації дошкільної освіти висувують на перший план не формальну приналежність вихователя до професії, а займану ним особистісну позицію, що забезпечує ставлення до педагогічної праці. Як слушно зазначає Г. Беленька, саме така позиція орієнтує педагога на розуміння сучасних реалій, мотивів і способів взаємодії з дитиною [2, с. 156]. Лише зрілість особистісної, професійної позиції вихователів забезпечує заміну традиційних цінностей навчання на цінності розвитку особистості дошкільника й підвищення якості його освіти.

Базовий компонент дошкільної освіти як стратегія психолого-педагогічної підтримки процесів позитивної соціалізації та індивідуалізації дитини-дошкільника передбачає психолого-педагогічний супровід освітнього процесу в закладі дошкільної освіти [1].

Тлумачення поняття “психолого-педагогічний супровід” необхідно розпочати з ключового терміна “супровід”. У гуманітарну науку поняття “супровід” проникло слідом за поняттями “педагогічна, психологічна і соціальна допомога та підтримка”, що зумовлено концепцією гуманістично орієнтованої психології та педагогіки, а також тенденцією соціалізації глобальних процесів суспільного життя [5, с. 341]. Поняття супроводу походить із глибин педагогіки. Водночас думка щодо необхідності “супроводу” висловлюється сучасними педагогами, які розвивають ідеї “педагогіки успіху” [6, с. 30].

Метою психолого-педагогічного супроводу, на думку Л. Трубайчук, є цілеспрямований розвиток особистості, який відбувається за допомогою створення спеціальних психолого-педагогічних систем та їхнього

інституційного оформлення [7, с. 75]. Таким чином, зміст поняття “супровід” стосовно соціальних об’єктів відображається у найповнішому забезпеченні необхідними ресурсами внутрішнього потенціалу особистості для її особистісного розвитку протягом життя.

У сучасних умовах в освіті широко поширюється мережа супроводу розвитку [4, с. 125]. Суб’єктом розвитку, на думку І. Луценко, є будь-яка система в освіті, тому об’єктами супроводу можуть бути особистість, процес, система (освітня, психолого-педагогічна, соціальна тощо). Методологічною передумовою формування теоретичних основ супроводу в освіті стала концепція вільного вибору як умови розвитку особистості [4, с. 126].

Педагогічний сенс супроводу полягає у посиленні позитивних чинників розвитку та нейтралізації негативних, що дає змогу співвідносити супровід із зовнішніми перетвореннями, сприятливими для підтримки, підкріплення внутрішнього потенціалу суб’єкта розвитку. У контексті реалізації системно зорієнтованого підходу супровід розглядається як взаємодія, спрямована на надання допомоги суб’єкту розвитку у вирішенні власних проблем [3, с. 173].

У результаті теоретичного аналізу наукових літературних джерел *психолого-педагогічний супровід* розглядаємо як цілісну, системно організовану діяльність, у процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови для успішного навчання й розвитку кожної дитини в освітньому середовищі. Особливістю психолого-педагогічного супроводу в дошкільній освіті є задоволення актуальних професійних потреб вихователя та забезпечення умов для їх залучення в творчий пошук оптимальних моделей взаємодії з вихованцями. Загалом ефективність підготовки педагогічних кадрів до такої діяльності забезпечується створенням і реалізацією комплексу умов:

- 1) формування мотивації педагогічної діяльності, актуалізація та збагачення досвіду вихователя (презентація власної діяльності, стажування, наставництво, курси підвищення кваліфікації, відкриті перегляди);
- 2) організація взаємодії психолога з вихователями закладів дошкільної освіти (забезпечення рефлексії їхньої професійної діяльності);
- 3) організація методичного супроводу – створення програми самоосвіти як важливого чинника розвитку кожного вихователя (Школа молодого вихователя, інформаційно-комунікативні технології), оволодіння освітніми технологіями (семінари, тренінги, коучинг-консультації);
- 4) організація системи комплексного супроводу вихователя;
- 5) наявність адміністративної системи стимулювання вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО);
- 6) розроблення та впровадження інформаційних, методичних посібників.

Таким чином, сутність психолого-педагогічного супроводу майбутніх вихователів ЗДО полягає у наданні допомоги, підтримки в ухваленні рішення у складних ситуаціях професійного вибору на основі вивчення їхніх інтересів, потенційного поля розвитку, особливостей взаємодії суб’єктів освітнього процесу. Таке розуміння дає змогу вибудувувати супровід як “від вихователя”, так і від інших суб’єктів взаємодії. Такий психолого-педагогічний супровід сприяє професійному розвитку майбутніх вихователів ЗДО, їхньому особистісно-професійному розвитку, а також вирішенню проблем в організації дошкільної освіти.

Основними компонентами психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО визначаємо психологічний та організаційно-просвітницький (педагогічний). *Психологічний компонент супроводу* представлений системною діяльністю майбутніх вихователів, які використовують принцип взаємозв’язку діагностичної та корекційно-розвивальної діяльності. У практичній діяльності майбутніх вихователів ЗДО особистість вихователя вивчається здебільшого з метою надання психологічної допомоги. Отже, вихователі завжди є суб’єктами психологічного супроводу [10, с. 149].

Організаційно-просвітницький (педагогічний) компонент забезпечує єдине інформаційне поле для всіх учасників психолого-педагогічного супроводу, а також його аналіз та актуальну оцінку. Цей компонент реалізується в діяльності вихователя ЗДО шляхом здійснення просвітницької роботи з педагогічним колективом та адміністрацією дошкільної освітньої організації на основі використання різноманітних форм активної полісуб’єктної взаємодії всіх учасників. Аналіз та оцінка існуючої системи супроводу уможлиблює розвиток і вдосконалення системи, забезпечуючи її найважливіші характеристики – відкритість та розвиваючий характер (синергетичність).

Нині психолого-педагогічний супровід визначається як метод, заснований на прийнятті оптимальних рішень у ситуації життєвого вибору [9, с. 35]; як рух разом зі змінами особистості, своєчасне визначення можливих шляхів розвитку, допомога та підтримка [2, с. 104]. Останній підхід у межах статті взятий як основний і використовувався для визначення теоретичних основ програми психолого-педагогічного супроводу (ППС) майбутніх вихователів ЗДО в професійній підготовці. Основна мета розробленої програми полягає у розвитку психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти, а її реалізація передбачає декілька етапів: мотиваційно-установчий, практико-орієнтований, прогностичний. Розглянемо їх детальніше.

Перший етап – мотиваційно-установчий – створює основу для функціонування наступних етапів програми супроводу та передбачає роботу, спрямовану на орієнтацію майбутніх вихователів ЗДО на специфічність майбутньої професійної діяльності, виявлення їхніх очікувань, проведення психологічної діагностики особливостей вираженості компонентів психолого-педагогічної компетентності й формування мотиваційної

установки на саморозвиток та інноваційну діяльність. Очікуваними підсумками цього етапу є: усвідомлення студентами себе як унікальної та неповторної особистості; сформована мотивація на освоєння вмінь саморозвитку.

Другий етап – практико-зорієнтований, на якому відбувається співвіднесення індивідуальних можливостей майбутніх вихователів ЗДО зі сформованими у них прагненнями до саморозвитку в педагогічній діяльності, що відбувається шляхом їх залучення у різноманітні види індивідуально орієнтованої практики.

Третій етап – прогностичний, на якому майбутні вихователі ЗДО або визначають і приймають способи саморозвитку та розвитку психолого-педагогічної компетентності, або розуміють, що вибраний ними варіант необхідно модифікувати. Зміст роботи засновано на тому, щоб, використовуючи результати індивідуальної та групової роботи, студенти визначили оптимальну для себе траєкторію розвитку психолого-педагогічної компетентності, сформулювали прогноз щодо напрямів власного професійного самовдосконалення та саморозвитку. Також на цьому етапі відбувається рефлексія змін, які відбулися за час реалізації програми. Підсумком такого етапу є розроблення індивідуальної траєкторії розвитку психолого-педагогічної компетентності й визначення напрямів самовдосконалення в межах власної майбутньої професійної діяльності.

Програма ППС майбутніх вихователів ЗДО у професійній підготовці заснована на принципі поетапного розвитку і поступового розуміння кожним студентом самого себе та сформованої у них психолого-педагогічної компетентності. Отже, кожне проведене заняття у межах реалізації програми супроводу логічно впливає з попереднього й є у змістовному плані основним для подальшого.

З огляду на це, необхідним є формулювання основних завдань психолого-педагогічного супроводу майбутніх вихователів ЗДО у професійній підготовці:

1) охорона та зміцнення емоційного благополуччя і психічного здоров'я майбутніх педагогів дошкільної освіти;

2) створення сприятливих умов для формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх вихователів згідно з їхніми індивідуальними особливостями і схильностями, для розвитку здібностей і творчого потенціалу кожного студента як суб'єкта відносин із самим собою та з іншими суб'єктами освітнього процесу в майбутньому;

3) формування соціокультурного середовища, що відповідає індивідуальним, психологічним і фізіологічним особливостям майбутніх вихователів ЗДО [10, с. 305].

Припускаємо, що психолого-педагогічний супровід майбутніх вихователів ЗДО у професійній підготовці необхідно зорієнтовувати на розвиток таких педагогічних умінь:

- *дослідницьких*: умінь оцінювати захід виховного характеру; вміння аналізувати результативність освітнього процесу, методичної роботи; вміння проводити критичний самоаналіз роботи;

- *проектувальних*: умінь розробляти сценарій проведення виховного заходу з наявними проблемами, сучасними вимогами в галузі виховання; вміння розробляти план, програму діяльності на конкретний період часу згідно із цілями й завданнями виховання;

- *організаційних*: умінь застосовувати в педагогічній практиці сучасні освітні технології;

- *комунікативних*: умінь вибудовувати і керувати комунікативною взаємодією [8, с. 72];

- *конструктивних*: умінь вибирати оптимальні форми, методи і прийоми виховної роботи.

Отже, актуальність психолого-педагогічного супроводу в професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО зумовлена модернізацією освіти в Україні. Основним покликанням супроводу в освіті, суб'єктами якого є учні/вихованці та педагоги освітніх установ, полягає у тому, щоб за допомогою педагогічного впливу сприяти успішному вирішенню проблем розвитку підростаючого покоління.

Психолого-педагогічний супровід розвитку в освіті передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, спрямовану на допомогу супроводжуваному у вирішенні актуальних для нього проблем розвитку, зумовлених освітньою або професійною діяльністю [6, с. 32]. Педагогічні проекти суб'єкт-суб'єктної взаємодії опираються на певну послідовність кроків, що дає змогу розглядати супровід в освіті як технологію вирішення проблем розвитку.

Висновки. Таким чином, узагальнивши вивчену наукову літературу, психолого-педагогічний супровід майбутніх вихователів ЗДО розглянуто як безперервний процес у заданих часових межах, заснований на взаємодії та співпраці, метою якого є задоволення інституційних і особистих потреб, пов'язаних із професійною підготовкою педагогічних кадрів та якістю освітніх послуг у системі дошкільної освіти. Необхідність супроводу зумовлена підвищенням професійної та психолого-педагогічної компетентності педагогічного колективу і підтриманням позитивного психологічного клімату. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо у розробленні авторської методики забезпечення психолого-педагогічного супроводу майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти в процесі професійної підготовки.

Використана література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / за заг. ред. А. М. Богуш. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Бельська Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія. Київ : Світлич, 2006. 304 с.
3. Величко Т. Д. Підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 ; ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2014. 273 с.

4. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Наука і освіта*. 2014. Вип. 10. С. 123–127.
5. Машовець М. А. Підготовка сучасного педагога дітей дошкільного віку в умовах мінливого соціуму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. Вип. 4(48). С. 339–347.
6. Підліпняк І. Ю. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 44. С. 28–34.
7. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе : коллективная монография / под ред. Л. В. Трубайчук. Челябинск : ЧИПКРО, 2014. 204 с.
8. Садыкова Т. Н. Проблема повышения мотивации воспитателей к педагогической деятельности в целях улучшения работы дошкольного образовательного учреждения в новых условиях. *Челябинский гуманитарий*. 2014. № 4(29). С. 69–76.
9. Goodman G., Arbona C., Dominguez de Rameriz R. Highstakes, minimum-competency exams: How competent are they for evaluating teacher competence? *Journal of Teacher Education*. 2008. Vol. 59. P. 24–39.
10. Oser F. K., Achtenhagen F., Renold U. Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways. Rotterdam, the Netherlands : Sense. 2006. 510 p.

References:

1. Bohush A.M., 2012. Basovyy component doshkil'noyi osvity [Basic component of pre-school education] (nova redakciya)/ K.: Vydavnytstvo, p.26.
2. Belenjka H.V., 2006. Vykhovately ditey doshkil'noho viku: stanovlennya fakhivcy v umovakh navchannya [Educators of preschool children: becoming a specialist in terms of learning]. Monograph. K.: Svitych, p.304.
3. Velychko T.D., 2014. Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv do formuvannya cinnisnykh orientatsiy u starshych doshkilnykiv: dys. ...kand. ped. nauk: 13.00.08 [Preparation of future educators for the formation of value orientations in older preschoolers]/ DZ "Pivdenoukr. nac. ped. un-t im. K.D.Ushynskyoho". Odessa, p.273.
4. Lucenko I.O., 2014. Pidhotovka maybutnikh vykhovateliv do orhanizatsiyi komunikatyvno-movlennyevoyi diyal'nosti ditey starshoho doshkil'noho viku [Preparation of future educators for the organization of communication and speech activity of children of preschool age]. "Science and Education" Vol. 10. P.123-127.
5. Mashovec M.A., 2015. Pidhotovka suchasnoho pedahoha ditey doshkil'noho viku v umovah minlyvoho sociumu [Preparation of a modern teacher of preschool children in the conditions of changing society]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. Vol. 4 (48). P.339-347.
6. Pidlypnyak I.U., 2013. Pidhotovka maybutnikh fakhivciv doshkil'noyi osvity [Preparation of future specialists of preschool education]. Psychological-pedagogical problems of rural school. Vol. 44. P. 28-34.
7. Trubaychuk L.V., 2014. Psikhologo-pedagogicheskoye soprovogdeniye razvitiya rebonka doshkolynoho vozrasta v obrazovatel'nom processe [Psychological and pedagogical support of the development of a preschool age child in the educational process]: a collective monograph. Chelyabinsk: izd-vo ChIPKRO. p. 204.
8. Sadikova T.N., 2014. Probleme povysheniya motivatsiyi vospitateley k pedagogicheskoy deyatelnosti v celyakh uluchsheniya raboty doshkolynoho obrazovatel'noho uchregdeniya v novykh usloviyakh [The problem of raising the motivation of teachers to pedagogical activities in order to improve the work of preschool educational institution in new conditions]. Chelyabinsk humanitarian. №4. P. 69-76.
9. Goodman G., Arbona C., Dominguez de Rameriz R., 2008. Highstakes, minimum-competency exams: How competent are they for evaluating teacher competence? *Journal of Teacher Education*. Vol. 59. P. 24–39.
10. Oser F. K., Achtenhagen F., Renold U., 2006. Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways. Rotterdam, the Netherlands: Sense. P. 510.

Telychko T. V. Psychological-pedagogical support of professional training of future educators of preschool education institutions

The global changes that take place in Ukraine, lead to the restructuring of the psychology of future preschool teachers, their views, beliefs, habits, moral values and social roles. The success of teaching staff in the process of education is a key condition for improving the quality of education. For this purpose, it is important to create conditions for the development of individual style of professional activity of future educators in the system of education, cognition and development of new values that stimulate the creative search for promising approaches and technologies, including psychological and pedagogical support in vocational training.

The article deals with the change of accents in the paradigm of work with pedagogical staff of preschool education in the format of realization of psychological and pedagogical support of teachers under conditions of modernization of the education system. It is established that psychological and pedagogical support is a holistic and continuous process, which requires interaction and cooperation necessarily. The main components of the psychological and pedagogical support of the professional training of future educators are defined: psychological and organizational-educational (pedagogical). The article is devoted to the consideration of the role and opportunities of psychological and pedagogical support in the professional training of future preschool teachers. Purpose of the research is to develop and test a program of psychological and pedagogical support for the professional training of future preschool teachers. It is determined that the implementation of the program of psychological and pedagogical support of professional training of future educators contributes to the increase of tolerance for uncertainty of the present, motivation of success, formation of career orientations and ideas about themselves as successful personality, reduction of resistance, anxiety.

Key words: vocational training, psychological and pedagogical support, future preschool teachers, preschool education, educational result.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено аналізу професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів як проблеми професійної педагогіки. Особливу увагу приділено розкриттю професійної суб'єктності як інтегральної професійно важливої якості, охарактеризовано її сутність, зміст та основні прояви в аксіологічному аспекті.

Підкреслено, що сутність професійної суб'єктності майбутнього учителя початкових класів безпосередньо полягає у позитивному самостваренні до себе як до суб'єкта педагогічної діяльності й самоприйнятті як її суб'єкта, в її самодетермінації, самоорганізації, саморегуляції відповідно до виконуваних педагогічних функцій у початковій школі, вимог до педагога, а також внутрішніх переконань і суб'єктної позиції, що є своєрідною філософсько-педагогічною стратегією в педагогічній діяльності. Ця стратегія ґрунтується на ідеї пріоритетності загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості, що має лежати в основі професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів.

Розкрито сутність понять “суб'єкт”, “суб'єктність”, “суб'єктна позиція”, виділено основні компоненти процесу підготовки майбутніх учителів, а також аналізується проблема суб'єктності як педагогічного поняття у роботах різних науковців, які займалися цим питанням із різних позицій. Представлено педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення педагогічних дисциплін у навчально-виховному процесі, які забезпечують її формування. Зроблено висновки про те, що формування професійної суб'єктності як інтегрованої характеристики особистості студента, який здатний організувати процес власного професійного зростання, виступає важливим завданням підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, суб'єктна позиція, професійна підготовка, професійна суб'єктність, учитель початкових класів, педагогічні умови формування професійної суб'єктності, формування.

Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовила необхідність модернізації системи професійної підготовки фахівців, що насамперед позначилося на стандартах якості вищої освіти, які базуються на врахуванні провідних компетентностей, особистісних та професійних якостей учителя. Перед системою освіти одним із провідних постає завдання підвищення фахової підготовки спеціалістів педагогічних спеціальностей. Сьогодні головною цінністю вищої професійної освіти, у тому числі й педагогічної професійної освіти, є формування суб'єктності майбутніх фахівців. Водночас, як показує аналіз наукових джерел із проблем психології та педагогіки вищої школи, а також результатів дисертаційних досліджень, залишається авторитарне сприймання педагогів і студентів педагогічних закладів вищої освіти як суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу. Така ситуація є недопустимою щодо майбутніх учителів початкових класів, які з перших занять у педагогічних закладах вищої освіти мають відчувати свою суб'єктність, набувати культури навчальної діяльності як основи формування основних рис навчальної та професійної суб'єктності.

Аналіз останніх досліджень показує, що окремі аспекти формування суб'єктності студентів в університеті розглядаються як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. У психолого-педагогічному напрямі цю проблему досліджували К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, М. Боритко, В. Татенко та ін. Теоретичні й методичні засади підготовки вчителів школи першого ступеня докладно висвітлено в працях Н. Бібік, В. Бондаря, Л. Коваль, Я. Кодлюк, О. Комар, О. Кучерявого, С. Литвиненко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та ін. [4].

Майбутній учитель є реалізатором державної політики щодо розвитку і формування майбутнього покоління, тому до нього увага повинна бути якнайбільшою. Від його підготовки залежать його професіоналізм та якість професійної діяльності, а це не що інше як кінцевий результат формування і розвитку особистості молодого покоління, тому на сучасному етапі розвитку національної системи педагогічної освіти зростають вимоги до підготовки вчителя. Великого значення в особистісному становленні майбутнього педагога набуває власне загальнопедагогічна підготовка як складова частина усєї системи професійної підготовки.

Педагогічна енциклопедія дає змогу встановити сутнісний зміст поняття “професійна підготовка” як “сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; процес повідомлення учням відповідних знань та умінь” [5, с. 573].

О. Абдуліна вважає, що загальнопедагогічна підготовка вчителя – це процес учіння студентів у системі навчальних занять із педагогічних дисциплін і педагогічної практики й результат, що характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя, сформованості загальнопедагогічних знань, умінь і навичок. Система загальнопедагогічних знань, умінь і навичок є загальною, єдиною необхідною кожному педагогу, зокрема вчителю початкової школи, для реалізації його соціально-професійних функцій (звідси поняття “загальнопедагогічна підготовка”) [1, с. 57].

Процес підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі можна умовно поділити на такі основні компоненти: загальна підготовка (методологічно-розвиваюча); спеціально-професійна (психолого-педагогічна,

методична); особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення). Сучасний навчальний план, який відображає зміст професійної підготовки майбутнього спеціаліста, передбачає, що важливе місце в системі професійної підготовки вчителів належить дисциплінам психолого-педагогічного циклу. Виділимо окремо загальнопедагогічну підготовку як елемент загальної, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя. Результатом такої підготовки є оволодіння студентами певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування у них цілісного комплексу загальнопедагогічних знань, умінь, навичок [2, с. 35–37].

У контексті завдань гуманізації та демократизації вітчизняної освіти особливої значущості набуває проблема суб'єктного складника професійної підготовки майбутнього педагога.

Спрямованість студента як суб'єкта на пізнання власного психічного життя становить гносеологічний аспект предмета педагогіки і психології та важливий навчально-виховний аспект роботи будь-якого викладача у виші. Педагогічна реальність та дослідження науковців (І. Бех, Е. Бондаревська, І. Зимня, Л. Кондрашова, В. Серіков, І. Якиманська та ін.) свідчать, що в умовах гуманістичної освітньої парадигми на перший план виходять ті прояви особистості педагога, які пов'язані з реалізацією його базових екзистенційних, ціннісно-смыслових аспектів професійного буття, чому найбільш повно відповідає поняття позиції особистості. На нашу думку, саме “позиція” є свідченням професійної зрілості педагога, охоплюючи ті особливості його свідомості й зовнішньої активності, що характеризують готовність працювати в умовах певної освітньої парадигми.

Відношення до студента як до суб'єкта є гарантією якісної професійної освіти та виражається у здатності майбутнього вчителя до здійснення спочатку навчальної, а згодом і професійної діяльності та вирішення професійних завдань, тому дана якість виступає одночасно і метою (результатом) педагогічної освіти, і умовою її ефективності. Проаналізуємо дане положення.

Від сформованості суб'єктності студентів залежить успіх навчальної кар'єри студентів, а також їхньої подальшої професійної кар'єри. В основі суб'єктності, на думку Л. Анциферової, лежить ініціативно-творче начало, яке має екзистенціальне значення для людини, виступає умовою її життя. Особистість як суб'єкт “творить” себе, вибудовуючи простір власного життя, унікальний життєвий світ, ставить цілі і намічає життєві плани, вибирає стратегії життя, створює умови для розвитку власної особистості, протистоїть тиску несприятливих соціальних і культурних чинників [6].

Суб'єктність майбутнього фахівця О. Матвієнко також розглядає як головну умову реалізації педагогіки співробітництва у практиці сучасної школи, без якої неможливе формування вчителя-фасилітатора, тьютора, модератора, коуча [4].

Із позицій акмеології суб'єктна позиція студента забезпечує позицію особистісного та професійного саморозвитку. Тому вивчення суб'єктності пов'язується з проблемами самовизначення та самореалізації людини в професії. Тим більше що вчитель має бути суб'єктом діяльності для того, щоб формувати суб'єктність у школяра.

Значення суб'єктності як професійно важливої якості вчителя вимагає її цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки студентів до майбутньої професії. Особливо це стосується вчителя початкової школи, який виступає одночасно і вчителем, і вихователем, і організатором діяльності дітей та активним учасником спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами, від сформованості його особистісних якостей та активної позиції залежать результати освітнього процесу в початковій школі. **Мета статті** – дослідження педагогічних умов формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкової школи в процесі їх професійної підготовки.

У філософії та психології розуміння суб'єкта пов'язується з наділенням людини якостями бути активним, самостійним, творчим у здійсненні людських форм життєдіяльності. Із присвоєнням людиною якостей активності, самостійності, здатностей до змін у діяльності та власній особистості зумовлюється виникнення поняття *суб'єктності*. До особистісних якостей, які утворюють структуру суб'єктності педагога, відносять свободу, самостійність, відповідальність, ініціативність, творчість, оригінальність, активність, відповідальність тощо. Процесуальна характеристика суб'єктності виявляється у стосунках, спілкуванні, діяльності та проявляється у здатності людини самостійно формулювати цілі діяльності, визначати індивідуально прийнятні шляхи її досягнення, використовувати засоби самокорекції [5].

Сутність *професійної суб'єктності* Ю. Журат визначає як особистісну здатність учителя до організації власної діяльності, як інтегровану професійно важливу якість, що забезпечує цілеспрямовану та оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для вирішення професійних завдань. Професійна суб'єктність розглядається як здатність до самоуправління у професійній діяльності, тому її проявами є самовизначення, самодетермінація, саморегуляція та самовдосконалення у професійній діяльності [3].

Провідною діяльністю студента виступає навчальна, самоосвітня, тому саме вона сприятиме формуванню його суб'єктних якостей, проявів, позицій. Однак не будь-який навчальний процес буде сприяти становленню суб'єктності студентів. За існуючої традиційної системи навчання студент залишається об'єктом педагогічного впливу викладача, виконуючи функцію споживача інформації, яка транслюється в його свідомість педагогом. Забезпечення становлення суб'єктності студентів у навчальній діяльності передусім відбувається через використання активних методів навчання, стимулювання колективних форм роботи і взаємодії студентів у навчанні,

під час створення та розв'язання проблемних ситуацій, наукових і практичних проблем. Найбільший активізуючий ефект на заняттях дають ситуації, в яких студенти самі: обстоюють свою думку; беруть участь у дискусіях і обговореннях; ставлять запитання своїм товаришам і викладачам; рецензують відповіді товаришів; самостійно вибирають посильні завдання; знаходять декілька варіантів можливого вирішення пізнавального завдання (проблеми); створюють ситуації самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій; вирішують пізнавальні завдання шляхом комплексного застосування відомих їм способів рішення.

Однак, як показала практика, традиційні способи активізувати процес навчання не змінюють споживачке ставлення студента до навчальної діяльності як об'єкта педагогічного процесу, який, по суті, залишається пасивним та керованим учасником педагогічної взаємодії. Перетворення студента з об'єкта педагогічного впливу на суб'єкта освітнього процесу, здатного до творчої самореалізації, можливе через усвідомлення ним власної відповідальності за результати процесу навчання.

Студент бере на себе відповідальність за власне навчання за умови, що навчальний матеріал стає не тільки знанням, а й набуває адекватного особистісного смислу для студента, внутрішньо мотивує його діяльність та його розвиток. Навчальний матеріал повинен мотиваційно зацікавити студента своїм змістом, прикладною спрямованістю. Для цього навчання має містити мотиваційний аспект, елементи емоційної зацікавленості, прикладні аспекти педагогічного спрямування та особистісно-орієнтований зміст і смисл для студентів, мати чітку ціннісно-мотиваційну позицію, спрямовану на власну активність.

Зміна місця та ролі студента у процесі його професійного становлення як суб'єкта навчальної та майбутньої професійної діяльності зумовлює необхідність становлення його професійної суб'єктності. Її основою виступають розвиток *суб'єктної позиції майбутнього вчителя*, яка постає як особистісно значуща система ціннісних ставлень, стійкі переконання, теоретичні знання і практичний досвід, що дає змогу виробити власні способи навчальної та професійної діяльності. Наявність суб'єктної позиції пов'язана з формуванням Я-концепції вчителя (професійного образу Я).

Значну роль у становленні студента як суб'єкта освітньої діяльності відіграє здатність до адекватного самооцінювання студентом самого себе у процесі навчальної діяльності і рефлексивного самоконтролю над її ходом та результатом. Завдання викладача – створити умови, за яких у студентів виникала потреба у зворотному зв'язку. Доцільно завершувати заняття однією з поширених форм усної рефлексії – усним промовлянням за схемою: “На занятті я: дізнався...; навчився...; зрозумів...” тощо. Така форма роботи призвичаює студентів до рефлексивного слухання матеріалу, до свідомого оволодіння новим, виробляє навички стійкої мотивації.

Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін – це такі умови, які свідомо створюються в навчально-виховному процесі і забезпечують її формування.

Ю. Журат, яка досліджувала умови розвитку у студентів педагогічних вишів продуктивного мислення, пропонує таку технологію, спрямовану на опанування студентами професійних знань [3]. Першим етапом роботи є вивчення мотивів вибору студентами педагогічної професії. Грунтуючись на одержаних відомостях, викладач проводить профорієнтаційну роботу, доводячи значущість ролі вчителя у сучасному суспільстві, прищеплюючи любов до майбутньої професії. Наступним етапом є організація безпосереднього вивчення курсу педагогіки студентами. Для цього дослідниця пропонує застосування комплексу методів, форм та системи завдань (табл. 1).

Таблиця 1

Залежність між формами організації навчання та методами педагогічної діяльності

Форми організації навчання	Види роботи та методи
Лекції, практичні та лабораторні заняття	Демонстрації, розв'язування педагогічних ситуацій, проведення педагогічних експериментів, дидактичні ігри тощо
Педагогічна практика	Творчі завдання
Курсові та дипломні роботи	Застосування елементів дослідницької роботи, експериментування
Творчі роботи; індивідуальні завдання; самостійна робота	Самостійне опрацювання педагогічних першоджерел

На думку Н. Романової, така організація роботи зі студентами впродовж періоду вивчення ними предметів педагогічного циклу допоможе сформувати у майбутніх учителів продуктивне мислення. Окрім того, у процесі роботи у студентів формується комплекс педагогічних умінь, необхідних їм у майбутній професійній діяльності, а саме: проєктувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських.

Л. Берестовська, досліджуючи взаємозв'язок теоретичних та практичних знань студентів під час вивчення педагогічних дисциплін, виділяє три етапи процесу досягнення цього взаємозв'язку: ціннісно-орієнтаційний, операційно-діяльнісний, проєктувально-оцінний. Долаючи кожний наступний етап, студенти оволодівають певними видами теоретичних та практичних знань (табл. 2).

Подальше опрацювання матеріалу і закріплення його відбувається у процесі самостійної роботи.

Така побудова занять, на думку автора, підвищує пізнавальний інтерес студентів, значно активізує їхнє мислення, що стає мотиваційною основою успішного засвоєння знань.

Таблиця 2

Взаємозв'язок теоретичних та практичних знань

№ п/п	Теоретичні знання	Практичні знання	Взаємозв'язок
1.	Рівень орієнтації у педагогічних знаннях, поняттях, ідеях	Знання, необхідні для оволодіння педагогічною теорією	“Цементация”
2.	Рівень переважання знань теоретичних педагогічних систем, закономірностей педагогічних процесів	Знання відбору методів педагогічного процесу як синтез теоретичних проблем	“Переплетення”
3.	Рівень систематизації, актуалізації знань	Знання з технології навчально-виховного процесу, проєктування, моделювання	“Стрижнізація”

Отже, наявність даних педагогічних умов забезпечує послідовність формування суб'єктності майбутніх учителів початкових класів: спочатку суб'єкт навчальної діяльності, результатом якої є навчальна суб'єктність, і в перспективі – професійна суб'єктність як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі.

Висновки. Зміна освітньої парадигми зумовлює переорієнтацію ставлення до студента не як до об'єкта навчання і професійної підготовки, а як до суб'єкта даного процесу. Формування професійної суб'єктності як інтегрованої характеристики особистості студента, який здатний організувати процес власного професійного зростання, виступає важливим завданням підготовки майбутнього вчителя до успішної професійної діяльності. Перетворення студента з об'єкта педагогічного впливу під час навчальних занять на суб'єкта освітнього процесу сприяє формуванню у нього активної, відповідальної позиції за власний професійний розвиток.

Використана література:

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования : для педагогических специальностей высших учебных заведений ; 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Володько В. М. Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2001. Вип. 3–4.1. С. 25–42.
3. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів: експериментальне обґрунтування. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 13. С. 109–111.
4. Матвієнко О. В. Суб'єктність студента як мета університетської освіти. *Вища освіта України. Тематичний випуск “Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”*. 2008. Додаток 3. Том II(9). С. 387–393.
5. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. А. И. Каирова. Москва : Сов. энциклопедия, 1988. Т. 3. 880 с.

References:

1. Abdullina, O.A. (1990). *Obshchepedagogicheskaja podgotovka v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniia [General pedagogical preparation in system of higher pedagogical education]*. М.: Prosveshcheniye. [in Ukrainian].
2. Volodko ,V.M. (2001). *Osnovni komponenty zahalnopeдахohichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Future teacher main components of total preparation]*. Kyiv: Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: Zb. st. [in Ukrainian].
3. Zhurat, Yu.V. (2012). *Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi subiektnosti maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv [Pedagogical conditions of future primary school teacher professional subjectivity formation]*. Pedahohichniy dyskurs.– Vypusk 13. [in Ukrainian].
4. Matviienko, O.V. (2008). *Subiektmist studenta yak meta universytetskoj osvity [Student subjectivity as a goal of university education]*. Vyscha osvita Ukrainy. Dodatok 3. Tom II (9). [in Ukrainian].
5. Kairova, A.I. (1988). *Pedagogicheskaja entsiklopediya [Pedagogical Encyclopedia]*. М.: Sov. Entsiklopediia. T.3. [in Ukrainian].

Teslenko T. V. Formation of professional subjectivity in the process of professional training of teachers of elementary school

The article is devoted to the analysis of professional subjectivity of future elementary school teachers as a problem of professional pedagogy. Particular attention is given to the understanding of professional subjectivity as an integral professionally important quality, its essence, content and basic manifestations in the axiological aspect is characterized.

It is underlined that the essence of professional subjectivity of the future elementary school teacher directly includes their positive attitude to themselves as the subject of pedagogical activity and self-acceptance as their subject, their self-determination, self-organization, self-regulation according to pedagogical functions in primary school, requirements to the teacher as well as internal convictions and subjective position which present peculiar philosophical and pedagogical strategy in pedagogical activity. This strategy is based on the idea of priority of all-human values and self-value of every personality which should be in the basis of professional subjectivity of the future elementary school teachers.

The article reveals the essence of such notions as "subject", "subjectivity", "subjective position", highlights the main components of the process of training of future teachers, as well as the problem of "subjectivity" as a pedagogical concept in works of different scientists who were engaged in this issue in their scientific researches from different positions is analyzed; the pedagogical conditions of formation of professional subjectivity of the future elementary school teachers in the process of studying of pedagogical disciplines in educational process which ensure its formation are presented. The conclusions that the formation of professional subjectivity as an integrated personality characteristics of a student who is able to organize the process of own professional growth is an important task of training of the future teachers to successful professional activities are made at the end of the article.

Key words: subject, subjectivity, subjective position, professional training, professional subjectivity, elementary school teacher, the pedagogical conditions of formation of professional subjectivity, formation.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРВИННОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ВІЛ-ІНФЕКЦІЇ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Найважливішим етапом наукового аналізу професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи (ФСС) із метою формування у них професійної компетентності до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді є педагогічний експеримент, який є одним із найефективніших способів об'єктивної перевірки достовірності гіпотези дослідження. У статті розглянуто перебіг та результати експериментальної роботи, спрямованої на формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді. Розглянуто етапи проведення педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний, підсумковий).

Дослідно-експериментальна робота щодо перевірки ефективності педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді проводилася в період 2017–2020 н. рр. у чотирьох медичних закладах освіти. Педагогічний моніторинг формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді здійснений із використанням комплексу діагностичних методик, які дали змогу вивчити хід і результати поетапного розвитку всіх компонентів професійної компетентності та спостерігати динаміку її формування у студентів.

Цілісність і дієвість критеріально-діагностичного апарату, який застосовувався для оцінки рівня сформованості означеної професійної компетентності, забезпечено поетапністю формування її компонентів за конкретизованими показниками, найкращим чином акумулює у собі окремі діагностики, зокрема й авторські, та уможлиблює повне відображення процесу формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді в медичних закладах освіти.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутні фахівці сестринської справи, первинна профілактика, ВІЛ-інфекція, студенти, експеримент, констатувальний, формувальний, підсумковий етапи.

Незважаючи на значущість проблеми профілактики ВІЛ-інфекції та значну кількість досліджень, присвячених її вирішенню, вона й досі залишається недостатньо розв'язаною як у теоретичному, так і практичному плані. Особливої уваги потребує вирішення провідної проблеми – первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді й, відповідно, професійної організації її проведення.

Сучасна система охорони здоров'я переживає період глобальних змін, медицина активно сприймає передові досягнення науки і техніки. Зі зміною вимог до суб'єктів діяльності змінюються й вимоги до процесу їх професіоналізації, що зумовлює необхідність проектування професійного та освітнього середовища, а також відповідного концептуального, теоретичного та технологічного забезпечення такого процесу. Водночас за останнє десятиріччя система професійної освіти в Україні зазнала суттєвих змін: сформувався якісно новий – компетентнісний підхід до організації освіти майбутніх фахівців, зокрема фахівців сестринської справи (ФСС), спрямований на формування професійної компетентності до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді.

Організація та проведення дослідження передбачає детальний опис процедури проведення педагогічного експерименту та його змістовно-технологічного забезпечення; перевірку ефективності реалізації визначених педагогічних умов та розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді.

Організаційно-технічними аспектами проведення педагогічного експерименту є чітке дотримання принципів організації дослідно-експериментальної роботи, визначення та реалізація педагогічних умов, обґрунтування репрезентативності вибірки та базового типу формувального експерименту, розроблення програми експериментальної роботи [4, с. 306]. На такій основі в процесі організації та проведення дослідно-експериментальної роботи враховувалися основні принципи, які відображають загальні вимоги до здійснення педагогічного експерименту: *принцип цілісного вивчення педагогічного явища*, що передбачає використання системного підходу та чітке визначення місця досліджуваного явища в педагогічному процесі; *принцип об'єктивності*, що передбачає перевірку кожного факту декількома методами, зіставлення отриманих даних на основі проведення власного дослідження з даними інших наукових розвідок; *принцип ефективності*, який одночасно є принципом і кінцевою метою дослідно-експериментальної роботи, а його суть полягає у тому, що отримані результати повинні бути кращими від результатів, отриманих у типових, стандартних умовах за однакових проміжків часу та матеріальних і фінансових ресурсів; *принцип комплексності*, що орієнтує на використання сукупності методів для визначення валідності експериментальних даних із метою визначення рівня сформованості професійної компетентності загалом; *принцип перманентності*, що передбачає безперервне відслідковування успішності кожного студента в процесі навчання та за необхідності – внесення корективів у навчальний процес [2, с. 151]. Окреслені принципи використовувалися для планування умов

проведення дослідно-експериментальної роботи, організації констатувального та формуального етапів експерименту, розроблення діагностичної програми, аналізу й оцінювання одержаних результатів.

Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов і моделі формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді здійснювалася протягом 2017–2020 н. рр. у чотирьох медичних навчальних закладах зі студентами спеціальності “Сестринська справа” у кілька етапів: констатувальний, формувальний, підсумковий.

Експериментальна робота в контексті дослідження проводилася за спеціально розробленою програмою і передбачала визначення мети, окреслення завдань, сукупності методів дослідження, які забезпечують науково-об’єктивну та доказову перевірку ефективності визначених педагогічних умов і розробленої моделі формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді.

Метою експериментальної роботи було дослідження процесу професійної підготовки майбутніх фахівців медсестринства, обґрунтування та експериментальна перевірка дієвості сукупності педагогічних умов та реалізації моделі формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді.

Реалізація програми експериментальної роботи передбачала поетапне вирішення завдань щодо формування професійної компетентності майбутніх ФСС шляхом використання сукупності методів дослідження, що забезпечують доказову та науково об’єктивну перевірку обґрунтованих педагогічних умов і впровадження в освітній процес розробленої моделі.

Відповідно до розробленої програми, *констатувальний етап* дослідження, який проводився на основі аналізу діагностичних зрізів, передбачав проведення теоретичного обґрунтування та актуалізації необхідності вдосконалення професійної підготовки майбутніх ФСС задля формування у них професійної компетентності до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді. *Формувальний етап* експериментального дослідження проводився в 2017–2018 та 2018–2019 н. рр., а його метою була реалізація комплексу педагогічних умов і структурно-функціональної моделі досліджуваного процесу. *Підсумковий етап* дослідно-експериментальної роботи проводився в 2019–2020 н. р. після закінчення формуального етапу експерименту. Метою третього етапу було порівняння результативності формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді у студентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп.

Особливу увагу в дослідно-експериментальній роботі приділено *констатувальному етапу*, оскільки достовірність отриманих в експерименті результатів значною мірою залежить від вихідних даних. Важливими завданнями, які вирішувалися в межах окресленого етапу, було:

- визначення експериментального контингенту, який бере участь у дослідженні;
- уточнення етапів і термінів експериментальної роботи;
- розроблення схеми педагогічного експерименту;
- визначення діагностичних методів дослідження;
- внесення коректив в освітні програми.

Ураховуючи складну структуру професійної компетентності до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді, дослідження рівня її сформованості у майбутніх ФСС здійснювалося за допомогою різних діагностичних матеріалів:

1) методики, адаптовані автором із проведених досліджень іншими науковцями, а також авторські розробки;

2) проведення зрізу знань для визначення рівня теоретичної підготовки студентів до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді;

3) використання ситуативних завдань професійного спрямування, що давало змогу визначити відповідність сформованих знань меті навчання й уміння їх практичного застосування.

Оскільки нині вже накопичено значну кількість діагностичних методик, які доцільно використовувати в дослідницькій і практичній педагогічній діяльності [5, с. 157], у межах дослідження адаптовано відомі та розроблено авторські методики для діагностування конкретної педагогічної проблеми. Комплекс діагностичних методик спрямовувався на збір відомостей про актуальний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді, систему ціннісних орієнтацій, мотивацію навчальної діяльності, самооцінку професійної компетентності студентів тощо. Підбір методик здійснювався відповідно до вибраних критеріїв і показників професійної компетентності майбутніх ФСС.

На основі узагальнення результатів проведеного констатувального етапу дослідження проаналізовано сформованість досліджуваної професійної компетентності майбутніх ФСС у двох закладах медичної освіти, яка має такі значення:

- 1) високий рівень властивий 22,37 % майбутніх ФСС;
- 2) достатній рівень притаманний 43,42 % студентів;
- 3) для 30,26 % майбутніх ФСС характерний задовільний рівень;
- 4) 3,95 % студентів продемонстрували показники низького рівня.

Одержані цифрові дані дали змогу узагальнити, що фахова підготовка майбутнього сестринського персоналу потребує вдосконалення організації освітнього процесу в напрямі формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді шляхом реалізації визначених у дослідженні педагогічних умов і розробленої моделі, що необхідно перевірити експериментальним шляхом.

Відомо, що наукова значущість дослідно-експериментальної роботи залежить не лише від його спрямованості, характерних ознак, змісту, педагогічних умов, а й від отримання конкретних результатів, які сприяють перевірці й уточненню теоретичних положень, мають суттєве значення для підтвердження достовірності наукових положень наукового пошуку [1, с. 101]. Із цією метою організовано *формувальний етап* дослідження, на початку якого студентів було розподілено на КГ та ЕГ.

Реалізація на практиці підготовки майбутніх ФСС, котрі навчалися в ЕГ, педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді базувалася на розробленні й упровадженні в освітній процес проблемно-інтегрованих схем, алгоритмів формування практичних навичок студентів з організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді та інших методичних матеріалів, необхідних для проведення формувального етапу експерименту.

На *підсумковому етапі* з метою аналізу результатів експериментального дослідження порівнювалися цифрові показники вхідного та підсумкового рівнів сформованості кожного компонента професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді, які навчалися в КГ та ЕГ. Узагальнені результати встановлення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді подано у зведено-порівняльній таблиці 1. Зазначимо, що для написання статті взято статистичні дані, які було узагальнено та проаналізовано на прикладі двох медичних закладів вищої освіти (ЗВО), хоча загалом в експериментальному дослідженні задіяні студенти з чотирьох ЗВО. Проте презентовані дані абсолютно ідентичні до загальних результатів дослідження.

Таблиця 1

Узагальнені цифрові показники професійної сформованості майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді

Гр. і КС	ЕК	Рівні сформованості професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді								СП
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	КС	%	
КГ - 38 ст.	ВК	5	13,16	12	31,58	17	44,74	4	10,52	3,47
	ПК	8	21,05	16	42,11	13	34,21	1	2,63	3,82
ЕГ – 41 ст.	ВК	3	7,50	14	35,00	20	50,00	3	7,50	3,43
	ПК	20	50,00	4	10,00	16	40,00	0	0,00	4,10

Числові значення, які презентують кількість і відсоток студентів із певним рівнем сформованості досліджуваної професійної компетентності, відображають результативність формувального етапу експериментального дослідження, що свідчить про дієвість визначених педагогічних умов і доцільність використання структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді. На основі аналізу таблиці 1 встановлено, що за середнім показником у студентів КГ спостерігалася зростання сформованості досліджуваної професійної компетентності від 3,47 до 3,82 бали (на 0,35 бали), а в ЕГ – від 3,43 до 4,10 (на 0,67 бали), що на 0,32 бали більше, ніж у студентів контрольних груп. Відповідна динаміка змін у СП спостерігалася за всіма компонентами. Отже, у студентів ЕГ дещо краще відбулося формування всіх компонентів професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді, ніж у студентів КГ.

Висновки. Для перевірки достовірності та обробки результатів педагогічного експерименту використовувалися методи математичної статистики [3]. Для порівняння параметрів генеральних сукупностей (середніх значень і дисперсій) визначався критерій Фішера (F-критерій). Доведення достовірності результатів дослідно-експериментальної роботи базувалося на порівнянні числових показників емпіричного F-критерію (F-emp-КГ і F-emp-ЕГ), які обчислювалися із цифрових даних, отриманих в ході експерименту) та теоретичного F-критерію [3, с. 278].

Використана література:

1. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. Москва : Наука, 2003. 768 с.
2. Гончаров С. М., Гурин В. А. Методи та технології навчання в кредитно-трансферній системі організації навчального процесу : навчально-методичний посібник. Рівне : НУГП, 2010. 451 с.

3. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллинн : Валгус, 1980. 334 с.
4. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Е. Педагогичний експеримент в наукових дослідження неперервної професійної освіти : навчально-методичний посібник. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. 460 с.
5. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковця. Київ : Консорціум з удосконалення менеджменту освіти в Україні, 2006. 302 с.

References:

1. Gershunsky B. S . Obrazovatelno-pedagogicheskaya prognostika. Teoriya, metodologiya, practica. M .: Nauka, 2003. 768 s. [Educational and pedagogical forecast. Theory, methodology, practice. M .: Science, 2003. 768 p.]
2. Goncharov S. M, Gurin V. A. Metodi i tehnologii navchaniya v kreditno-transferyniy sistemi organizacii navchnogo procesu: navch.-metod. Posib. Rivne: NUGP, 2010. 451 s. [Learning methods and technologies in the system of credit transfer of the organization of educational process: educational method. tool. Exactly: NUGP, 2010. 451 p.]
3. Kiveralg A. A Metodi isledovaniya v profesionalnoy pedagogike. Tallin: Valgus, 1980. 334 s. [Methods of research in professional pedagogy. Tallinn: Valgus, 1980. 334 p.]
4. Sysoeva S. O, Kristopchuk T. E Pedagogichniy experiment v naukovih doslidjeniyah neperervnoi profesiynoi osviti: navch.-metod. posib. Lutsk: Volynska oblasna druksrnya, 2009. 460 s. [Pedagogical experiment in scientific studies of continuing vocational education: a teaching method. tool. Lutsk: Volyn Regional Printing House, 2009. 460 p.]
5. Surmin Y. P. Maysterniya vchenogo: pidruch. dlya naukovtsa. K: Navch.-metod. Centr «Konsorcium zudoskonalenya menedjmentu osvity v Ukraini», 2006. 302 s. [Scientific Workshop: a textbook. for the scientist. K: The teaching method. Consortium Center for the Improvement of Educational Management in Ukraine, 2006. 302 p.]

Tkachuk O. M. Analysis of the results of formation of the professional competence of future nursing professionals to organize primary HIV infection with student young people.

The most important stage of scientific analysis of professional training of future specialists in nursing (FSN) in order to build their professional competence in organizing primary prevention of HIV infection among student youth, a pedagogical experiment is one of the most effective ways to objectively test the validity of a research hypothesis.

The study conducted experimental work aimed at enhancing the professional effectiveness of future FSiN to the primary occupational activity of HIV among student youth. The stages of carrying out pedagogical experiment (ascertaining, forming, final) are considered.

Experimental work on checking the effectiveness of pedagogical conditions and structural and functional model of formation of professional competence of future FSiN to organize primary prevention of HIV infection among student youth was conducted in the period 2017-2020. in four medical education institutions.

Pedagogical monitoring of professional competence formation of future FSiN to organize primary prevention of HIV infection among student youth was carried out using a set of diagnostic methods, which allowed to study the course and results of gradual development of all components of professional competence and to observe the dynamics of its formation in students. The integrity and effectiveness of the diagnostic apparatus used to assess the level of formation of a certain professional competence, provided by the gradual formation of its components by specified indicators, best accumulates individual diagnostics, including the author's, and allows full display of the competence of the process organization of primary prevention of HIV infection among student youth in medical institutions of education.

Key words: professional competence, future specialists in nursing, primary prevention, HIV infection, students, experiment, ascertainment, formative, final stages.

UDC 378:364-43

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.23>

Tuliakova K. R.

ENGLISH LANGUAGE FOR FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF MEDIATION AND CONFLICT REGULATION

The article deals with the process of formation of future professionals in the field of mediation and conflict resolution of English-speaking professionally-oriented competence in monologue speech using authentic video materials.

The purpose of the article is to create methodological recommendations for teachers of the Universities or Academies of Ukraine in order to effectively form and develop English-language professionally oriented competence in monologue speech. The author impresses to adapt the proposed model of the organization of teaching English-language vocational monologue speech to the content of educational modules, as well as different conditions of study in higher education institutions of Ukraine. The author also proposes a general algorithm of teacher's activity for forming English-language professional competence in monologue speech using authentic video materials. Also are named the learning approaches that have been guided in the development of educational process recommendations.

The author proposes to take into account the functions performed by the mediator in their professional activity when selecting authentic video materials such as diagnostic, organizational, educational and informational, supportive, broadcast, conciliatory. There are three structural components of monologue-reasoning, monologue-description, and monologue-persuasion: Posing a Problem; Logical Substantiation of Reflections and Conclusion in the article. The article substantiates the use of a set of exercises for teaching this type of monologue speech according to the stages of training: informative – I complex of exercises; research-search– II complex of exercises and presentation – III complex of exercises. Examples of exercises for each stage are provided.

The author concentrates on the stages of students' individual work. Briefly describes this type of educational activity on external and internal characteristics. The article also deals with the preparation and execution of some types of the individual work. It is said that the peculiarities of this type of work are planning in the allotted time and variety of organizational forms (work in pairs or individual student activity), the availability of specific results, written, oral or combined form.

Key words: monologue speech, mediation, authentic videos, conflict modeling technology, individual work, activity algorithm, monologue structure.

(статтю подано мовою оригіналу)

We believe that the process of formation of future professionals in the field of mediation and conflict regulation of English-language professional competence in monologue speech using authentic video materials should be applied from the fifth year of study, because it is at this stage of training is developing professional communication skills. Students must have the skills of a monologue on relevant professional topics, be able to substantiate their position and provide the necessary information. The term “Vocational training” is interpreted by Collins English Dictionary as a term referring to the profession and special education courses that develop professional skills.

Defining the competencies of any specialist is the answer to a public inquiry in the preparation of these specialists. Within the project of Quality Assurance of Mediation Services through Standardization of Requirements for Basic Training of Mediators, implemented by the National Association of Mediators of Ukraine and with the participation of other public organizations that unite Ukrainian mediators, with the support of the American people provided through the United States Agency for International Development (USAID) within the framework of the New Justice Program, the standard "Basic Principles of Teaching Basic Mediator Skills. The standard regulates the competence of the future specialist in the field of mediation and conflict regulation.

*Conflicting
procedural
communicative
reflexive*



The specialist in the field of mediation and conflict regulation

Figure 1. The competence of a specialist in mediation and conflict regulation

The **purpose of the article** is to create methodological recommendations for teachers of Ukraine in order to effectively implement the proposed methodology for the formation of English-speaking professionally oriented competence in monologue.

In order to understand the optimal ways of implementing the developed methodology, it is necessary to outline explanations and wishes for the organization of the educational process. The technique of forming English-speaking professionally oriented speech in future specialists in the field of mediation and conflict resolution is developed within the framework of the discipline "English for professional communication". It is consistent with topics that are covered in practical English lessons, for example, «The history of leisure», «Personal recognition at work», «Social change and social conflict», «Social movements», «Alexis de Tocqueville's study», «Iranian revolution», «Education», «Education and equality», «Norms of behavior», «The notion of “Punctuality”» , «Capitalism and socialism», «How does capitalism work?», « Society and history», «Society issue» [1, p. 62]. proposes a general algorithm of teaching activity for the formation of English-speaking professionally-oriented competence in English professionally oriented spoken production using authentic video materials.

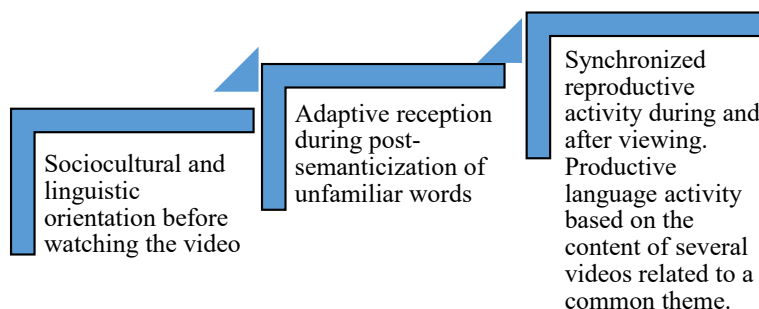


Figure 2. Teacher Activity Algorithm for English professionally oriented spoken production based on Using Authentic Video

We consider that certain approaches as communicative, competent, activity-oriented, informational, cultural and sociological, implicit should be followed in the learning process. The process of realization of EPOSP (*English professionally oriented spoken production*) features at the presentation stage of students' work should also be monitored: one-sided nature of expression, preparedness, certain duration in time, individual compositional construction, compositional completeness and overall structural integrity of expression. Such future specialists should not only have certain knowledge, but also be able to convey clearly and consistently to their interlocutor, construct relatively long, logical statements, describe events, phenomena, analyze and explain facts, present arguments to achieve the desired result and establish partnerships.

To attract foreign language and culture, you can use video materials on various topics. However, it is worth distinguishing between educational videos and authentic ones. The educational video means thematically organized, adequate training videos, which are often trained methodologists, then authentic videos are not edited. The highest level of involvement in a foreign language culture can be achieved through the use of only authentic materials – documentaries and sci-fi films and subjects, which as well as the dynamism of the image, are considered by modern scholars and practitioners to be the most effective and promising means of learning a foreign language [3, p. 152]. The authentic video materials help students to observe how the native speakers are lexically designed their statements.

Video training can last from 45 minutes to 1 hour, but short video lengths are preferred: 30 seconds to 5-10 minutes, with 4-5 minutes of video demonstration being able to ensure the group's hard work throughout the hour. This is due to such a specific feature of the video. Therefore, authentic video materials can be used to teach all kinds of language activities, especially when learning to hear and speak the language, and also to remember the phonetic norms at a subconscious level while watching authentic video.

We have to admit that the use of video is psychologically justified: it is because of sight and hearing that a person receives the bulk of information.

In addition, authentic videos reflect real life, live broadcasting with its dialectical and social differences, its own pace of broadcasting, emotional coloring – all this evokes positive emotions, nourishes interest in language and culture, which activates the work of the limbic system of the human body and the process of the body training and motivation. The authentic videos help to increase students' motivation – they have a sense of success when they are able to understand and then translate into native language material that is intended for native speakers [4, p. 12]

Based on textbooks for teaching English (ESP), highlighting topics for the professional communication of future specialists in the field of mediation and conflict resolution, in order to improve the training of English spoken production and improve its effectiveness and quality, we chose the tool of teaching the model of conflict technology.

Teaching technology – a set of techniques of scientific work aimed at achieving the goals. Technology in training – use in the process of learning TTT (technical training tools) [2, p. 124-125].

The conflict modeling technology is based on problem-based learning methods: partial search, reproductive, passive material presentation, research method. Consider the concept of "conflict". A word of Latin origin meaning "collision". It is associated with aggression and threats by the public, making conflict a negative phenomenon that needs immediate resolution. However, we understand conflict as an opportunity to discover different perspectives on a particular phenomenon or event, as an element to identify alternatives, and an additional source of information; as a process that can be managed and controlled with the necessary techniques.

Modeling is based on the study of basic properties of the existing features of the studied objects and processes based on their quantitative characteristics and assessment of the dynamics of the event, as well as clarification of the main structural elements of the simulated phenomenon.

Also teachers have to remember about *reflection*. Reflection is the participant's awareness of communicating how he is perceived by his partner. The main essence of reflection is the following interpretation: I know what he represents me and why he thinks so. In order to provide an objective approach to solving the problem, you need to analyze your own position and your opponent's position. Social psychologists have proven that the completeness of a person's ideas about himself is largely determined the richness of his/her ideas about other people, the breadth and variety of his/her social relations.

Thus, the knowledge, skills and competencies required for conflict modeling technology help future professionals in the field of mediation and conflict resolution to manage conflicts. The concept of "conflict" and "conflict situation" should be distinguished. Conflict (dispute) – the emergence of different views during the discussion. If the principles of mutual respect and the interests of the participants of the discussion are violated, the conflict situation becomes a conflict.

People constantly negotiating and resolving conflict throughout all of their professional and personal life. It is likely that conflict will be an even greater component of organizations in near future. Teachers have shown that negotiation skills are among the most significant determinants of career success in our case – future specialists in the field of mediation and conflict resolution. There are specific techniques that anyone can learn. Understanding these techniques and developing some skills will be a critical component of your career success and personal success.

In general, we start by identifying the best and worst possible outcomes, and then specify possible increments that trade-offs can reflect, and finally, consider how the increments relate to the key issues.

Techniques you can use:

- *Broadening the Pie*: first of all, create additional resources so that both sides can obtain their major goals, ask questions instead of making statements;
- *Nonspecific Compensation*: One side gets what it wants and the other is compensated on another issue;
- *Logrolling* Each person makes concessions on low-priority issues in exchange for concessions on issues that it values more highly;
- *Unexpected techniques*: you can ask credible advice, ask an unexpected question about something else, also a compliment may be important. The main thing is that requests, memories, compliments shifted the anger of an angry partner from the negative emotions to the positive.

There is no one "best" technique; each of us try to find a style that is comfortable for us. Everyone can negotiate successfully; everyone can reach agreements where all sides feel at least some of their needs have been satisfied. This involves a lot of alertness, active listening, good communication skills, great flexibility, good preparation, and above all it involves a sharing of responsibility for solving the problem.

Also we propose to pay attention to the structural component that has common features of English-speaking professional-oriented monologue-reasoning, monologue-description and monologue-persuasion on professional topics with such components as *Posing a Problem, Logical Substantiation of Reflections and Conclusion*. There is an important lesson to take away from this: teachers must pay closer attention to how EPOSP are implemented in practice and evaluate it. The educational resources also require the four levels of evaluation. The first three levels can help with specification of the outcome variable(s) by identifying 1) the desired results of treatment 2) the behaviors necessary to achieve these results, and 3) the attitudes, knowledge or skills that could produce the desired behaviors. The fourth level deals with details of implementation how to present the intervention to participants so that they react favorably to it.

Whereas EPOSP has been influential across the social sciences, advancing conceptions of social justice and democratic governance based on communicative rationality [5, p. 120-125]. It has always stood in a tenuous relationship to mediation.

Research on mediation tends to focus on the creative aspects of people's accounts about mediated texts while downplaying the nature of the texts that are being interpreted by audiences, as well as the broader structural-institutional and psychological-cultural constraints that play on and may further constrain the production of identity.

EPOSO also includes an individual work, a special type of educational activity, characterized by certain external and internal characteristics. External features: 1) setting teacher assignment, assisting and supervising; 2) lack of direct involvement from the teacher. Internal signs of the individual work: 1) student's activity aimed at achieving a specific goal, getting specific results; 2) multilevel structure of students' educational and cognitive activity.

Individual work is planned at a designated time and is characterized by a variety of organizational forms (work in pairs or individual student's activity), availability of specific results, written, oral, or combined.

There are three stages of training EPOSO: informative, exploratory search and presentational. The informative stage consists of conditionally communicative tasks; the exploratory search includes receptive-reproductive tasks and the presentational stage – reproductive communicative tasks.

Conclusions. Thus, we recommend to develop the exercises, taking into account the requirements for the professional training of future professionals in the field of mediation and conflict regulation to ensure the possibility of effective cooperation with foreign colleagues.

It should be noted that the use of this type of work increases the motivation to study in general and to learn English in the professional field in particular.

As mentioned in the article, authentic video and conflict modeling technology mean to prepare lessons which make the students become more active and think critical about different topics. Using different teaching methods belongs to a modern way of teaching, that give the opportunity to work with foreign partners together using English. For future specialists in the field of mediation and conflict resolution it is important to make compromises. Surely, understanding these techniques and developing some skills are useful to make new experiences, gain knowledge and learn interesting things for future career.

Modern specialists in the field of mediation and conflict resolution perform all activities and develop different skills, special attention is paid to developing English professionally oriented spoken production, collaboration, and active learning.

Bibliography:

1. Бичкова Н. І. Нові стратегії використання відеофонограми для навчання усного іншомовного спілкування. *Педагогічний процес: Теорія і практика*. 2006. Вип. 3. С. 69–79.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник / О. Б. Бігич та ін. ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Савицкая Н. С., Даниленко Р. М. Использование аутентичных видеоматериалов при формировании навыков говорения на занятиях по иностранному языку. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2011. № 2(9). С. 152–153.
4. Смирнов И. Я. Развитие устной речи учащихся на основе аутентичного художественного фильма. *Иностранные языки в школе*. 2006. № 6. С. 11–14.
5. Crossley M. & Roberts M. (Eds). *After Habermas: New perspectives on the public sphere*. London., 2000. 179 p.

6. Gilmore A. Catching Words. Exploiting Film Discourse in the Foreign Language Classroom.
7. Mishan F., Chambers A. (Eds.) Perspectives on Language Learning Materials Development. Oxford : Oxford Univ. Press, 2010. P. 111–148.
8. Sherman, J. Using Authentic Video in the Language Classroom. Cambridge : Cambridg.
9. Gilmore A. Catching Words. Exploiting Film Discourse in the Foreign Language Classroom.
10. Mishan F., Chambers A. (Eds.) Perspectives on Language Learning Materials Development. Oxford : Oxford Univ. Press, 2010. P. 111–148.
11. Sherman J. Using Authentic Video in the Language Classroom. Cambridge : Cambrid.
12. Gilmore A. Catching Words. Exploiting Film Discourse in the Foreign Language Classroom.
13. Mishan F., Chambers A. (Eds.) Perspectives on Language Learning Materials Development. Oxford : Oxford Univ. Press, 2010. P. 111–148.
14. Sherman J. Using Authentic Video in the Language Classroom. Cambridge : Cambr.
15. Crossley, M., & Roberts, M. (Eds.). (2004). After Habermas: New perspectives on the public sphere. London: Blackwell [in English]

References:

1. Bychkova, N. E. (2006) Novi Stratehii Vykorystannia Videofonogramy dlia Navchannia Usnogo Inshomovnoho Spilkuvannia [New Strategies of Teaching Oral Speech Communication with Video]. *Pedohohichnyi Protses: Teoriia i Praktyka – Pedagogical Process: Theory and Practice*, 3,69-79 [in Ukrainian]
2. Bigych, O. B, Borysko, N. F, Boretska, G. E. et.al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methodology of teaching foreign languages and cultures]*. S.Y. Nikolayeva (Ed.). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
3. Savitskaya, N. S., & Danilenko, R. M. Ispolzovanye autentichnykh vydeomateryalov pry formirovaniy navykov hovoreniya na zaniatiyakh po ynostrannomu yazyku [The use of authentic video materials in the formation of speaking skills in classes in a foreign language]. *Fylohohycheskye nauky. Voprosy teoryy y praktyky – Philological science. Questions of theory and practice*,2(9), Tambov: Gramota [in Russian].
4. Smirnov, I. Ya. (2006). Razvytye ustnoi rechy uchashchikhsia na osnove autentichnogo khudozhestvennogo fylma [The development of students' spoken language based on an authentic feature film]. *Ynostrannyye yazyky v shkole– Foreign languages at schools*,6,11-14 [in Russian].
5. Gilmore, A. Catching Words. Exploiting Film Discourse in the Foreign Language Classroom [Text] / A. Gilmore;
6. F. Mishan, A. Chambers (Eds.) // Perspectives on Language Learning Materials Development. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2010. – P. 111–148.
7. Sherman, J. Using Authentic Video in the Language Classroom [Text] / J. Sherman. – Cambridge: Cambridg
8. Gilmore, A. Catching Words. Exploiting Film Discourse in the Foreign Language Classroom [Text] / A. Gilmore;
9. F. Mishan, A. Chambers (Eds.) // Perspectives on Language Learning Materials Development. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2010. – P. 111–148.
10. Sherman, J. Using Authentic Video in the Language Classroom [Text] / J. Sherman. – Cambridge: Cambrid
11. Gilmore, A. Catching Words. Exploiting Film Discourse in the Foreign Language Classroom [Text] / A. Gilmore;
12. F. Mishan, A. Chambers (Eds.) // Perspectives on Language Learning Materials Development. – Oxford: Oxford Univ. Press, 2010. – P. 111–148.
13. Sherman, J. Using Authentic Video in the Language Classroom [Text] / J. Sherman. – Cambridge: Camb
14. Crossley, M., & Roberts, M. (Eds.). (2004). After Habermas: New perspectives on the public sphere. London: Blackwell [in English]

Тулякова К. Р. Англійська мова для майбутніх фахівців у сфері медіації та врегулювання конфліктів

У статті розповідається про процес формування у майбутніх фахівців із медіації та врегулювання конфліктів англомовної професійно орієнтованої компетентності в монологічному мовленні з використанням автентичних відеоматеріалів. Метою статті є створення методичних рекомендацій для викладачів ЗВО України для ефективного формування та розвитку англомовної професійно орієнтованої компетентності в монологічному мовленні. Авторка пропонує адаптувати запропоновану модель організації навчання англомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення до змісту навчальних модулів, а також різних умов навчання у закладах вищої освіти України. Також авторка пропонує загальний алгоритм діяльності викладача для формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в монологічному мовленні з використанням автентичних відеоматеріалів. Названо підходи до навчання, якими керувалися під час розроблення рекомендацій щодо навчального процесу.

Окрім того, у статті загадуються структурні компоненти монологу-переконання/міркування та монологу-опису, а саме: постановка питання, логічне обґрунтування своїх міркувань, висновки.

Обґрунтовано використання комплексу вправ для навчання даного виду монологічного мовлення відповідно до етапів навчання: інформативному – I комплекс вправ, дослідно-пошуковому – II комплекс вправ та презентаційному – III комплекс вправ. Наведено приклади вправ до кожного етапу.

Авторка приділила увагу самостійній роботі студентів, коротко охарактеризувала даний вид навчальної діяльності за зовнішніми та внутрішніми ознаками. Також у статті йдеться про підготовку та виконання самостійної роботи. Акцентовується увага на особливостях даного виду роботи, тобто планування у спеціально відведений час та різноманітність організаційних форм (спільна або індивідуальна діяльність студентів), наявність конкретних результатів, письмова, усна або комбінована форма.

Ключові слова: монологічне мовлення, медіація, автентичні відеоматеріали, технологія конфліктного моделювання, самостійна робота, алгоритм діяльності, структура монологу.

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Аргументовано необхідність формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови як основи фахової підготовки студентів цієї спеціальності у закладах вищої освіти. Зважаючи на складність та багатогранність означеного феномену, актуалізовано проблему уточнення компонентно-критеріальної структури, показників та рівнів сформованості соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Констатовано, що всі компоненти соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови мають відповідні критерії, кожен з яких об'єднує сукупність показників.

Базуючись на аналізі наукової літератури, сучасних вимогах до фахової підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови, визначено чотири компоненти соціокультурної компетентності: мотиваційно-аксіологічний, лінгвістичний, комунікативно-діяльний, культурологічний. Критеріями соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови є такі її розпізнавальні ознаки, на основі яких визначається та оцінюється міра сформованості кожного її складника – компонента.

Встановлено, що основними чинниками, які дають змогу встановити сформованість соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови, є сукупність якісних ознак, цілей, мотивів, інтересів, установок, спрямованості професійних знань, навичок і вмій, професійно-особистісних якостей і рівня розвитку самооцінки та самоświadомості майбутнього філолога, що формуються у студентів у процесі фахової підготовки.

Обґрунтовані критерії та показники дали змогу охарактеризувати чотири рівні сформованості соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови: високий, достатній, задовільний та низький. Означені рівні вимірювалися із застосуванням коефіцієнта успішності формування соціокультурної компетентності (СКК) майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, структура, компонент, критерій, показник, майбутні бакалаври іноземної мови.

Вища освіта в сучасних умовах соціокультурного розвитку України стикається з такими труднощами та проблемами:

- орієнтація підготовки майбутніх фахівців на опанування конкретних професійних умінь і навичок;
- необхідність підвищення й збереження якості викладання з урахуванням орієнтації професійної підготовки на сучасні освітні умови та вимоги до випускників вищої школи;
- забезпечення адекватності навчальних програм та їх диференціації згідно з вимогами до професійної компетентності майбутніх фахівців;
- складність працевлаштування випускників;
- забезпечення рівноправного доступу студентів до міжнародного співробітництва у галузі професійної освіти та ін.

Водночас заклади вищої освіти (ЗВО) в Україні, які здійснюють підготовку майбутніх бакалаврів іноземної мови, мають безліч проблем, які треба вирішувати незалежно від Болонського процесу:

- збільшення розриву між освітянами та роботодавцями у контексті вимог до компетентності й практичної підготовки випускників;
- недостатня автономія у ЗВО, що ускладнює систематичне оновлення змісту навчання згідно із сучасними вимогами до фахівців;
- проблема активної комунікації в міжнародному співробітництві.

Окреслені чинники детермінують необхідність формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови як основи фахової підготовки студентів цієї спеціальності у ЗВО. Зважаючи на складність та багатогранність означеного феномену, актуалізується проблема дослідження структури соціокультурної компетентності з метою уточнення компонентів, критеріїв, показників та рівнів.

Проблема формування соціокультурної компетентності розглядалася в багатьох працях вітчизняних та закордонних дослідників (О. Бирюк [2], Л. Вольнова [3], І. Закір'янова [4; 5], О. Калінін [6], О. Квасник [7], М. Максимець [8], Т. Мельник [9], Г. Чистяков [10] та ін.). Проте встановлення чіткої критеріально-компонентної структури результатів підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови, що дає змогу встановити сформованість соціокультурної компетентності у них, потребує більш ґрунтовного дослідження.

Мета статті – аналіз структури соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Процес пошуку та перевірки на практиці сукупності критеріїв та показників професійної підготовки фахівців передбачає здійснення аналізу наявних підходів до розуміння їх сутності. Вивчення проблеми критеріїв у педагогічних дослідженнях показало наявність декількох основних підходів до їх розуміння.

У педагогічній та психологічній довідковій літературі термін “критерій” (від грец. *kriterion* – засіб судження) визначається як мірило для визначення; оцінка предмета, явища; ознака, взята за основу класи-

фікації [8]; підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка [6]; стандарт, виходячи з якого можуть прийматися рішення, визначатися оцінки або класифікація; рівень досягнень, який визначається метою, за ступенем наближення до якої оцінюється прогрес [7], та ін.

Термін “показник” у новому Тлумачному словнику української мови визначається як свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь.

Водночас дослідники часто використовують поняття “критерій” і “показник” як ідентичні. Так, наприклад, П. Вольнова [3], розглядаючи проблему оптимізації навчання у вищій школі, під критерієм розуміє показник, на підставі якого можна судити про ефективність процесу [3, с. 138]. Натомість В. Калінін [4], досліджуючи проблему взаємозв'язку критеріїв і показників, вважає, що кожен показник передбачає визначення відповідних йому критеріїв. Своєю чергою, М. Максимець [8] відзначає, що критерій поєднує у собі сукупність основних показників, які розкривають певний рівень якого-небудь явища.

Ураховуючи різні точки зору дослідників та визначення, які наводяться в педагогічній та психологічній науковій літературі, вважаємо, що показниками соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови доречно розглядати певну сукупність ознак. Такі ознаки дають змогу зробити висновок про ступінь відповідності цілей, мотивів, інтересів, установок, спрямованості, професійних знань, навичок та вмінь, професійно-особистісних якостей і рівня розвитку самооцінки та самосвідомості майбутнього філолога, що формуються в процесі фахової підготовки, вимогам професійної діяльності. Критеріями соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови визначаємо такі її розпізнавальні ознаки, на основі яких визначається та оцінюється міра сформованості її компонентів.

У нашому дослідженні всі компоненти соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови мають відповідні критерії, кожен з яких складається із сукупності показників. Для визначення рівнів сформованості кожного компонента за уточненими критеріями та відповідними показниками розроблено спеціальні діагностичні методики. Їх використання дає можливість спрогнозувати ефективність виконання професійних завдань майбутніми бакалаврами іноземної мови в сучасних умовах розвитку освітнього та фахового простору.

Базуючись на аналізі наукової літератури та сучасних вимогах до фахової підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови, компонентами соціокультурної компетентності визначено: мотиваційно-аксіологічний, лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний.

Мотиваційно-аксіологічний компонент соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови відображає особистісне ставлення студентів до іншомовної культури. Сформованість цього компонента свідчить про усвідомлення майбутніми фахівцями цінностей іноземної культури, мотивацію до оволодіння соціокультурним контекстом іноземної мови та культури іншого народу.

Лінгвістичний компонент соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови визначається за такими характеристиками:

- відображає сформованість у студентів сукупності знань мовних особливостей представників різних країн, поколінь, суспільних груп, діалектів;
- свідчить про наявність соціокультурних знань;
- об'єднує знання безеквівалентної лексики, фонових слів, мовних і національних реалій та володіння ідіомами, фразеологізмами, лексичними одиницями із соціально-культурною семантикою;
- презентує вміння вибирати культурно значущі лексичні одиниці відповідно до змісту висловлювання та ситуації міжкультурного спілкування.

Сформованість комунікативно-діялісного компонента соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови визначається за такими ознаками:

- соціально та культурно зумовлений сценарій, національно специфічні моделі поведінки з використанням комунікативної техніки, прийнятої у культурі країни, мова якої вивчається;
- досвід спілкування (стиль спілкування, адекватне трактування явищ іншомовної культури);
- володіння способами застосування мови (адекватне вживання національно маркованої лексики в іноземній мові в різних сферах міжкультурного спілкування) тощо.

Культурологічний компонент соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови:

- характеризується сформованими знаннями студентів традицій, звичаїв народу, мова якого вивчається;
- об'єднує географічні назви міст, національних парків і природних заповідників, розташованих на території іншої країни; свята, прізвиська відомих людей, які зробили внесок у розвиток країни; художні твори та імена літературних героїв; специфічні для цієї країни ігри та іграшки, популярні видання (газети, журнали), теле- і радіопередачі та ін.;
- містить усвідомлені знання про особливості повсякденного життя, рівень добробуту населення, основні цінності й типові для членів даного суспільства оцінки, досягнення в різних галузях (наука, мистецтво, медицина), політичний лад, національну кухню тощо.

Обґрунтовані критерії та показники дали змогу охарактеризувати чотири рівні сформованості соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови: високий, достатній, задовільний та низький. Означені рівні вимірювалися з використанням коефіцієнта успішності формування соціокультурної

компетентності (СКК) майбутніх бакалаврів іноземної мови, з використанням формули, запропонованої В. Баркасі [1]: $СКК = n/m$, де n – фактична сума балів, одержана за показниками; m – максимально можлива сума балів за показниками. Таким чином, визначені коефіцієнти для кожного рівня мали такі значення:

- високий рівень – 0,88 й вище;
- достатній рівень – від 0,75 до 0,87;
- задовільний рівень відповідає значенням коефіцієнта успішності від 0,68 до 0,74;
- низький – відповідає значенням коефіцієнта успішності до 0,67.

Такий підхід дав змогу простежити динаміку сформованості соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови за визначеними критеріями та показниками. Для забезпечення формування досліджуваної компетентності використовувалися авторські розробки навчально-методичного забезпечення для реалізації педагогічних умов і структурно-функціональної моделі.

Висновки. Отже, у межах дослідження соціокультурну компетентність майбутніх бакалаврів іноземної мови структуровано на компоненти. Базуючись на аналізі наукової літератури, сучасних вимогах до фахової підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови, компонентами соціокультурної компетентності визначено: мотиваційно-аксіологічний, лінгвістичний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний. Кожен із компонентів можна охарактеризувати за відповідними загальними ознаками – критеріями. Для більш глибокого, якісного аналізу кожного компонента використовувалася сукупність показників, що давало змогу визначити сформованість досліджуваної компетентності за чотирма рівнями.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у дослідженні соціально-культурних передумов модернізації професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови в умовах оновлення педагогічної освіти.

Використана література:

1. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 20 с.
2. Бирюк О. В. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів засобами англійськомовних публіцистичних текстів. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2003. № 12. С. 157–159.
3. Вольнова Л. М. Соціокультурна компетентність як складова підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина – людина». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2009. Вип. 28(52). С. 137–145.
4. Закір'янова І. А. Динаміка соціокультурної компетентності майбутніх педагогів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2002. Вип. 21. С. 183–189.
5. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 23 с.
6. Калінін В. О. Особливості формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійно-педагогічної підготовки. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2003. № 12. С. 154–156.
7. Квасник О. В. Соціокультурна компетентність як провідний чинник адаптації майбутнього інженера у професійній сфері. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2000. № 4. С. 115–121.
8. Максимець М. Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2006. Вип. 21. С. 211–218.
9. Мельник Т. Соціокультурна компетентність майбутнього словесника крізь призму суміжних наук. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. 2010. № 22(209). С. 45–52.
10. Чистякова Г. М. До питання щодо формування соціокультурної компетенції в іноземних студентів-нефілологів на базі наукового стилю. *Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії* : зб. ст. III Міжнар. наук. конф., м. Херсон, 17–19 травня 2012 р. Харків : ХНЕУ, 2012. С. 442–446.

References:

1. Barkasi, V.V. (2004). Formuvannya profesiinoi kompetentnosti v maibutnix uchyteliv inozemnykh mov [Formation of professional competence of future teachers of foreign languages]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odessa [in Ukrainian].
2. Byriuk, O.V. (2003). Formuvannya sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnix uchyteliv zasobamy anhlomovnykh publitsystychnykh tekstiv [Formation of socio-cultural competence of future teachers by means of English-language non-fiction texts]. *Visnyk Zhytomyrskoho pedahohichnoho universytetu – Zhytomyr Pedagogical University Journal*, 12, 157-159 [in Ukrainian].
3. Volnova, L.M. (2009). Sotsiokulturna kompetentnist yak skladova pidhotovky studentiv – maibutnix fakhivtsiv systemy diialnosti «liudyna– liudyna» [Sociocultural competence as a component of training of students – future specialists of the system of activity «human-human»]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova – Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University*, issue 28 (52), 137-145 [in Ukrainian].
4. Zakirianova, I.A. (2002). Dynamika sotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnix pedahohiv [Dynamics of sociocultural competence of future educators]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia – Theoretical issues of culture, education and upbringing*, issue 21, (pp. 183-189). Kyiv: Vyd. tsentr KDLU [in Ukrainian].
5. Zakirianova, I.A. (2006). Formuvannya sotsiokulturnoi kompetentnosti u maibutnix vchyteliv inozemnoi movy v protsesi profesiinoi pidhotovky [Forming sociocultural competence of future teachers of the foreign languages in the process of professional training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Kalinin, V.O. (2003). Osoblyvosti formuvannya sotsiokulturnoi kompetentsii maibutnoho vchytelia inozemnoi movy u protsesi profesiino-pedahohichnoi pidhotovky [Peculiarities of formation of sociocultural competence of future teachers of the foreign languages in the process of vocational and pedagogical training]. *Visnyk Zhytomyrskoho pedahohichnoho universytetu – Zhytomyr Pedagogical University Journal*, 12, 154-156. [in Ukrainian].

7. Kvasnyk, O.V. (2000). Sotsiokulturna kompetentnist yak providnyi chynnyk adaptatsii maibutnoho inzhenera u profesiinii sferi [Sociocultural competence as a leading factor in the adaptation of a future engineer in the professional field]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy: filosofii, psykholohiia, sotsiolohiia – Theory and Practice of Social Systems Management: Philosophy, Psychology, Pedagogy, Sociology*, 4, 115-121 [in Ukrainian].
8. Maksymets, M. (2006). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Formation of sociocultural competence in the process of studying foreign language]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna – Lviv University Journal. Pedagogical Series*, issue 21, 211-218 [in Ukrainian].
9. Melnyk, T. (2010). Sotsiokulturna kompetentnist maibutnoho slovesnyka kriz pryzmu sumizhnykh nauk [Sociocultural competence of the future philologist through the prism of related sciences]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu im. T. Shevchenka. Ser.: Pedahohichni nauky. – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Series: Pedagogical Sciences*, 22 (209), 45-52 [in Ukrainian].
10. Chystiakova, H.M. (2012). Do pytan shchodo formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii v inozemnykh studentiv-nefilolohiv na bazi naukovooho styliu [Issues concerning the formation of sociocultural competence in foreign non-philological students based on scientific style]. *Suchasna ukrainistyka: naukovy paradyhmy movy, istorii, filosofii – Modern Ukrainian Studies: Scientific Paradigms of Language, History, Philosophy: Proceedings of the III International Scientific Conference*, (pp. 442-446). Kharkiv: KhNEU [in Ukrainian].

Fodor K. Y., Lizak L. M. Components, criteria, indicators and levels of sociocultural competence of future bachelors of arts in foreign languages

In the article the necessity of forming sociocultural competence of future bachelors of arts in foreign languages is stated as a basis for professional preparation of students of this specialty in higher educational institutions. Considering the complexity and versatility of this phenomenon, the problem of clarifying the component-criterion structure, the indicators and the levels of sociocultural competence of future bachelors of arts in foreign language is actualized. Moreover, all components of the sociocultural competence of future bachelors of arts in foreign languages are proved to have relevant criteria, each of which combines a set of indicators.

Based on the results of the analysis of scientific literature and modern requirements for professional training of future bachelors of arts in foreign languages four components of sociocultural competence are highlighted, i.e. motivational-axiological, linguistic, communicative-activity and cultural.

The criteria for the socio-cultural competence of future bachelors of arts in foreign languages are those distinctive features, on the basis of which the degree of formation of each of its components is determined and evaluated.

It is pointed out that the main factors allowing to establish the socio-cultural competence of future bachelors of arts in foreign languages are a set of qualitative traits, goals, motives, interests, attitudes, the orientation of professional knowledge, skills and abilities, professional and personal qualities and the level of development of self-esteem and self-awareness of a future philologist, formed in the process of students' professional preparation.

The substantiated criteria and indicators made it possible to characterize the four levels of socio-cultural competence of future bachelors of arts in foreign languages, that is high, sufficient, satisfactory and low. These levels were measured using the success rate of forming sociocultural competence of future bachelors of arts in foreign languages.

Key words: *sociocultural competence, structure, component, criterion, indicator, future bachelors of arts in foreign languages.*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СЛУЖЕНИЕ В ЦЕРКВЯХ ВСО ЕХБ УКРАИНЫ

Библия является основным источником богословских размышлений украинских баптистов и непосредственно влияет на их религиозное сознание. Богословие ВСО ЕХБ консервативно, традиционно ориентировано на высокие, основополагающиеся на Библии, духовно-нравственные стандарты. Личное благочестие евангельских христиан и баптистов подразумевает повседневную духовную практику и обязательное соблюдение библейских заповедей.

Сегодня ощущается потребность в изучении Библии. Проведение изучения Библии – это миссионерская работа. Для этого необходимо воспитывать работников, которые также будут вести работу по изучению Библии. Необходимо, чтобы люди учились самостоятельно читать, исследовать и анализировать Библию. Чтобы это произошло, нужно закладывать прочное основание, но для этого необходимы длительные и постоянные усилия. Необходимо сблизиться с людьми, приложив к этому личные усилия. Бедные нуждаются в помощи, больные – в уходе, скорбящие – в утешении, несведущие – в наставлении, неопытные – в совете. Таким образом можно достичь сердец людей и учить Слову Божьему.

Формирование духовно-нравственного эффективного лидерства должно строиться на библейских основаниях. Богословие лидерства подразумевает осмысление таких фундаментальных понятий, как вера, справедливость, любовь и т. д. Следовательно, люди должны следовать христианскому учению. Книги Библии представляют для человека духовное основание касательно главных аспектов веры и жизни, включая лидерство. Для понимания лидерства и для наставления в лидерстве верующие часто обращались к Библии. Баптистская церковь является примером того, как сообщество людей может гармонично взаимодействовать для достижения общей цели. Богопознание является основой в формировании христианского лидерства. Обучение – это не просто передача содержания содержания предмета от наставника, это процесс общения между людьми, который сопряжен с вопросами морали.

Чтобы процесс обучения проходил без помех, необходимо соблюдение основных правил. Сюда относятся такие моменты, как дисциплина на занятии, справедливость, равные возможности для учащихся и т. д. Кроме этого, есть и более личные проблемы, с которыми сталкиваются верующие и которые могут повлиять на их духовный рост. Христианское учение предполагает соответствующую мораль, поэтому в этом направлении необходимо прикладывать сознательные усилия, чтобы научить принципам принятия правильных решений.

Ключевые слова: образование, духовность, церковь, христианское учение, баптизм, лидерство.

(статтю подано мовою оригіналу)

Мы живем в эпоху доступной информации. Однако, несмотря на всю доступную библейскую информацию, Церкви часто недостает зрелости и духовного понимания. В наш век информации есть нужда в людях, которые понимают главные идеи своей веры и могут использовать их, чтобы направлять свою жизнь и миссию церкви.

Духовный человек не может быть успешным без мудрого системного наставничества. Наставник – это опытный христианский лидер. Он проводит в индивидуальном порядке работу с верующими, чтобы они росли духовно в своей христианской деятельности. Для этого им необходимо приобретать высокие нравственные качества и опыт для практических занятий. Сегодня требуется серьезный аналитический подход к обсуждению практик духовного наставничества. Это помогает увидеть, как применять практические наблюдения по отношению к индивидуальным духовным потребностям. Наставничество необходимо в церковной деятельности.

Лидеры в баптистской церкви должны быть эффективными наставниками, создающими сильные команды. Наставничество должно быть направлено на духовно нравственное преобразование людей. Баптистской церкви необходимо пастырское педагогическое христианское служение. Повседневный труд пастыря является частью христианского духовного поклонения. Внутренняя духовная жизнь – это источник вдохновения людей. Благодаря внутренней духовной жизни человек обретает силу проявлять свои нравственные качества, мотивировать, поддерживать и вдохновлять других людей.

Цель статьи – исследовать образовательный процесс в церквях ВСО ЕХБ Украины и выяснить, как он влияет на религиозное сознание верующих.

Научная новизна состоит в определении принципов библейского обучения верующих в церквях ВСО ЕХБ.

А. Негров и А. Белов в книге “Наставничество и миссия в профессии” пишут о ситуации вокруг духовного наставничества в среде евангельских христиан Евразии. Предлагаются перспективы и практические рекомендации по формированию культуры наставничества. А. И. Негров, А. Э. Белов в книге “Формирование лидерства в среде евангельской молодежи Евразии: принципы и рекомендации” пишут о формировании духовного лидерства в среде евангельской молодежи. В книге А. И. Негрова “Духовность и организационное лидерство” рассмотрены проблемы концептуализации лидерства и указывается на существующие подходы, устанавливающие связь между духовностью и организационным лидерством.

Книга “Внимательный взгляд на церковь” доктора Д. Геца дает библейское описание новозаветных церквей, определяет их цели. В книге дано определение понятий “проповедование”, “учение”, “евангелизация”, “свидетельство” и указано на различие между служением поместных церквей во вселенской церкви.

Книга «Христианская педагогика» под редакцией Кеннета О. Генгеля и Ховарда Г. Хендрикса представляет христианское обучение, а также педагогов, которые определили свою учебную стратегию. Здесь также отмечено, что христианское воспитание должно быть реальным, а не формальным, естественным, а не принужденным, развивающимся, а не догматичным.

М. Дэвер и П. Александер в книге «Продуманное созидание церкви: служение, основанное на Евангелии» пишут о библейской характеристике здоровой церкви. Авторы рекомендуют, как следует подойти к созиданию здоровой церкви, как проводить благовестие, какие основные задачи пастора. В книге описаны методы подбора сотрудников церкви, церковная дисциплина, роли различных собраний и др.

В книге Уильяма Р. Йонта пишется о необходимости обновления багажа учителей христианского образования. В ней излагаются разные теории педагогической психологии, принципы обучения. Главная идея книги – приведение педагогических систем к христологической модели образования. Для автора всё образование построено на фундаменте Библии и потребностях человека. В книге «Библейские контуры преподавания» доктор Джон Шорт раскрывает спектр взаимосвязей между словом Божиим и образовательным процессом в современной школе. Автор пытается выяснить взаимосвязь между библейским мегаповествованием и окружающим миром.

Одним из плодов протестантской реформации является доступность изучения Библии простыми верующими. Баптистская традиция внесла в список главных задач церкви преподавание Библии. Она имеет отличительные цели своего служения. Церкви в ВСО ЕХБ исполняют две функции: евангелизма (приобретение учеников) и назидания (учеба) [2, с. 26]. Это отдельные функции, и между ними есть прямая зависимость. Церковь XXI века должна разрабатывать свои современные формы и подходы к евангелизму на основании библейских принципов и целей. Новая культура, новый склад ума, различия в познании мира влияют на выбор методов, с помощью которых доносится людям Евангелие. Неверующие, приходящие на собрание баптистской церкви, должны правильно понять, что происходит на нём. Перед ними должна предстать вся ценность реального христианства [4, с. 224].

Объединенная и правильно функционирующая баптистская церковь может оказать сильное влияние на окружающих неверующих людей. Любая поместная община верующих обязана проявлять свою любовь к обществу, что является основанием к устному общению с людьми вне церкви. Через это общение демонстрируется христианский образ жизни.

Книга Деяний Апостолов и новозаветные послания свидетельствуют о влиянии, которое имела группа верующих на окружающий мир. Это было основано на личном и коллективном свидетельстве. Поместная церковь является главным средством обучения верующих Священному Писанию. Обучение включает в себя крещение и учение. Это процесс духовного возрастания и развития верующего [6, с. 210]. Он предполагает общение христиан, преломление хлеба, молитву и прославление Бога. Верующие собирались вместе, чтобы стать развитым организмом. В процессе обучения участвуют все верующие. Обучению Святому Писанию ведёт к развитию духовных качеств человека. Для этого ап. Павел наставлял Тимофея: «Проповедуй сие и учи», «занимайся чтением Писаний».

Руководители баптистских церквей учат верующих библейским истинам. Цель же обучения есть любовь от чистого сердца (1 Тим. 1:5). Уровень духовного развития церкви определяется верой и надеждой. В Великом поручении Иисуса Христа мы находим важность учения новообращенных верующих. Апостолы преподавали библейские истины и доктрины. Формы учения имели разные вариации. Это было или в форме лекций, или в словесной форме, или в форме беседы или дискуссии. Иногда обучение было в словесной форме, а иногда использовались наглядные методы. Это проводилось с целью назидания.

Любая группа верующих может считаться церковью, если это группа регулярно собирается вместе для обучения. В ней должны быть соответствующие руководители. В такой группе должно изучаться Слово Божие, совершаться молитвы, преподаваться водное крещение и совершаться хлебопреломление. Все эти качества должны быть присущи церкви, способной достичь духовной зрелости. Это норма церковной жизни [8, с. 320].

Основой для духовного роста является Библия. Для этого необходим опыт ее изучения, и это не просто процесс передачи и получения определенных знаний. Каждый баптистский лидер сознает, что церковь XXI века нуждается в опыте служения. Этот опыт заключается в хорошем библейском учении, в общении верующих друг с другом, в свидетельстве окружающему миру.

Верующих необходимо подготовить к христианскому служению. Баптистская церковь – это уникальный живой организм, где происходит духовный рост человека. Она укрепляется и возрастает духовно только тогда, когда все члены исполняют свои функции. Необходимо, чтобы вся церковь участвовала в служении. Обязанность же лидеров заключается в том, чтобы они подготавливали верующих к такому служению. В этом случае поместная церковь может духовно расти [3, с. 25–42].

Призыв «научите» включает преподавание. Обучение включает в себя одну особенность – «уча их, соблюдать всё». Это учение должно не только нести информацию, но и изменять людей. Баптистская церковь призывает учить людей на основе Библии. Для ранней церкви это было повседневным занятием.

Христианское обучение – это совместный процесс, включающий и человеческое, и божественное. Отношение человеческого к божественному показано в первом послании к Коринфянам во второй главе. Апостол

Павел пишет, что его послание не связано с обычным человеческим красноречием, мудростью или увещанием, но с внутренней духовной силой (стих 1, 4).

Отличительной чертой в церкви учителей является духовный дар обучения. Каждый верующий имеет божественные возможности, и они даются для наставления других верующих. Дар обучения играет важную роль в церкви, подчеркивая необходимость образовательного служения. Дар обучения является сверхъестественной способностью объяснять божественную истину. Не каждый христианский учитель имеет духовный дар обучения. У него может быть природная способность к преподаванию, но духовный дар обучения может не наблюдаться [14, с. 244].

Развитие дара обучения может быть осуществлено чтением книг по преподаванию, обучением принципам и практике преподавания, посещением конференций и семинаров по христианскому образованию. Христианское обучение имеет прямое отношение к духовному перерождению и развитию студентов. Духовные цели требуют духовного учителя. Обучение духовным истинам – сверхприродная задача.

Баптистская церковь занимается прямым обучением верующих. Мы говорим о преподавании, обучении, наставлении, и всё это под названием “образование”. Образование – это процесс, во время которого человек что-либо узнает. Преподавание сосредоточено на формировании и развитии возможностей верующих. Преподавание включает различные аспекты и множество способов применения [13, с. 374].

Цели образования, не связанные с анализом нужд населения, неэффективны. Потребности населения являются связующим звеном с действительностью. Определение потребностей ведёт к обеспечению соответствующими методами работы преподавателей. Основная причина совершенствования плана учебных занятий связана с улучшением изучения библейских предметов. В то же время как повествовательное содержание Писания не подвергается изменению.

Конкретные же потребности учащихся меняются. Христианские школы имеют несколько источников получения готовых к использованию учебных планов, включающих полный набор учебных материалов и учебники. Разработка учебного плана ведет за собой определенную организацию процесса обучения. Планируя учебные мероприятия, необходимо принимать во внимание ресурсы, доступные классу: справочные материалы, визуальные средства, аудиоматериалы, а также возможности самих учащихся [5, с. 210].

Целью христианского обучения в церквях в ВСО ЕХБ является зрелость, которая определяется любовью, нравственностью, стабильностью богословских взглядов и служением. Мотивация, внутренняя и внешняя, остается одним из основных ключей к обучению. Студенты должны развивать свой разум потому, что лидерство любого типа требует высокой организованности мышления.

Несмотря на большую нужду в руководителях, тысячи выпускников библейских школ в ВСО ЕХБ не становятся христианскими лидерами. Завершение определенного этапа образования дает лишь некоторые навыки. Использование этих навыков за пределами классной комнаты и учебного заведения требует не только знаний, но и мудрости. Разум – это всего лишь инструмент веры, и христианский лидер позволяет рассудку и вере идти вместе.

Для многих людей, занимающихся образованием, обучение – это наука, располагающая определенными факторами, теориями, нуждающимися в прояснении, и принципами, которые необходимо открыть. За последнее время было предложено множество теорий обучения, в каждой из которых были свои конструкции, определения и предложения. Некоторые из этих теорий заслуживали временное признание, другие выдерживали испытание временем и продолжают иметь определенное влияние на процесс образования сегодня [11, с. 467].

Обучение происходит внутри, но его результаты проявляются во внешнем поведении. Изменения, которые происходят в действиях человека, свидетельствуют о перемене его понятий, ценностей. Христианское образование имеет три библейских ориентира: творение, грех и спасение. Каждая из этих фундаментальных доктрин вносит свой вклад в общую концепцию теории обучения с точки зрения библейских перспектив.

Если место учителей заняли различные справочники, пособия и налаженные программы, значит, они исключили непредсказуемый человеческий фактор, который влияет на преобразование жизни людей. Эффективной преподаватель находит пути, чтобы связать Библию с современной жизнью, и делает её доступной и актуальной [12, с. 131].

Церкви требуются служители, избранные Богом на служение проповеди слова Божия. Они делятся с другими великим Божиим таинством. Это тайна присутствия Христа – живая и вечная. Предметом проповеди христианства является не книга, не философская система. Единственной надеждой и каждого человека является Христос. Верующие должны знать, как им следовать Христу изо дня в день по мере того, как они сталкиваются лицом к лицу с жизненными испытаниями.

Лидерство – это влияние на других, чтобы достигнуть цели. Баптистской церкви необходимо лидеры, несущие ответственность за назначение в учении, управлении, дисциплинировании. Для руководства баптистской церковью должны назначаться люди, обладающие необходимыми для этого духовными качествами. Эти качества имеют отношение к репутации, этике, морали, темпераменту, привычкам и духовной и психологической зрелости [10, с. 88].

Ценное использование времени баптистского лидера – это время, потраченное на развитие наставнических взаимоотношений. Цель в том, чтобы узнать человека в откровенной беседе, дать ему духовное

ободрение. Практика личного ученичества помогает в различных сферах жизни. Хорошо для ученика получить библейские наставления и совет от человека, который в своем богословском поиске идет впереди в духовном росте. Таким образом, наставничество может служить каналом, через который Библия усваивается через личные взаимоотношения.

Поскольку всё Священное Писание повествует о Христе, то надо проповедовать Евангелие как естественный итог любого библейского текста. Поэтому важна разъяснительная форма проповеди. Она представляет суть текста, утверждая авторитет проповеди на авторитете Писания. Разъяснение Евангелия играет ключевую роль, потому что необходимо обеспечить чистоту церковного членства. Чем лучше церковь будет понимать Евангелие, тем больше вероятность того, что она получит здоровое единство [7, с. 145].

Здание строится на фундаменте. В созидании здоровой церкви необходима работа благовестия. Понимание Евангелия влияет на образ жизни слушателей. Всё происходящее во время богослужения является частью научающего служения церкви. Все в служении является инструментом обучения. Песни учат людей истинам вероучения и правильно выражению своего отношения к Богу. Молитвы учат членов церкви, как им молиться. Священнодействия показывает людям их значение даже смысл всего Евангелия. Проповеди учат людей, как изучать и правильно применять библейские истины. Всё – от призыва к поклонению и до последних слов напутствия – считается учением [1, с. 321].

Наставник не просто учит, а учит исполнять учение Иисуса. Чтобы Библия воплощалась в жизни христианина, наставник устанавливает близкие духовные отношения с ним. Это глубокие индивидуальные разговоры и наставления. Для проведения библейских занятий в баптистской церкви необходимы соответствующие методы работы [9, 111 с.].

“Наставники” – это перевод формы множественного числа греческого слова *paidagogos*, что означает (вести, воспитывать). Таким образом, *paidagogos* – это человек, который водил за собой детей или прислуживал им. От этого греческого слова происходит слово “педагог”. Это слово также может переводиться как “воспитатели”.

Цель наставничества заключается в воспитании учеников. Наставничество похоже на отцовство. Отношение наставника к своему ученику подобно отношению отца к своему ребенку. Самое важное в наставничестве – не просто воспитывать ученика, а помочь ему стать наставником для других людей.

Личное влияние – это сила. Необходимо, чтобы церковные школы были обеспечены хорошими библейскими наставниками, обладающими глубоким христианским опытом. Миссионерская деятельность постоянно страдает от нехватки работников, которые имели бы необходимый уровень подготовки. Не хватает общего образования, поэтому лидеры не в состоянии учить Библии на хорошем уровне. Истины Божьего Слова могут лучше всего оценить интеллектуально развитые христиане. Необходимо разрабатывать планы и предпринимать усилия по повышению уровня подготовки лидеров.

Выводы. Баптистские лидеры должны готовить учеников во всех областях церковного служения. Преподавание в баптистской школе – это служение. Учителю необходимы профессиональный опыт, ясное библейское приращение о преподавании и обучении, а также проявление божественного дарования. Духовный дар учительства воплощается в различных формах. Талант, врожденные способности, подготовка дают учителю возможность пользоваться хорошим педагогическим арсеналом. Христианские учителя – лидеры церковного служения.

Успешные баптистские преподаватели знают, что важно в предмете. Они подчёркивают важные моменты и охватывают достаточно материала, чтобы помочь студентам увидеть главное направление в учении. Идеал, которым руководствуются христианские учителя ВСО ЕХБ, – это возможность давать своим ученикам духовно расти. Учащиеся – это не просто контейнеры, которые необходимо наполнить фактами, это люди, жизнь и личность которых влияют на их обучение.

Нам необходима живая церковь, стремящаяся в своём служении к духовным идеалам. Церкви могут вынести любую трудность за исключением проблемы, связанной с неудачным руководством. В настоящее время принципы библейского руководства являются насущной проблемой баптистской церкви. Соответствие Божьим стандартам в благочестии производит в верующих духовную зрелость, жизненную силу. Экзаменом для христианского лидерства является прогрессивное духовное здоровье.

Важно помнить, что до руководящих ответственных должностей необходимо дорасти. Духовное становление и рост не проходят случайно. Духовный рост – целенаправленный процесс. Успеха в христианском служении добивается тот, кто, принимая все испытания, согласен пройти весь процесс ученичества под водительством опытного наставника. Наставничество даёт служителю возможность в полной мере реализовать свой потенциал.

Использованная литература:

1. Вера и труд. Христианская миссия и лидерство в профессиональной деятельности / под. ред. А. Негрова, П. Пеннера, М. Черенкова. Санкт-Петербург, 2017. 321 с.
2. Гец Д. Внимательный взгляд на церковь. Москва : Триада, 1996. С. 26.
3. Гилл Р. Текстовые повествования в лидерологии: проблема интерпретации как функция и значение лидерства. Нравственные аспекты лидерства. Санкт-Петербург : Петербургский христианский университет, 2014. С. 25–42.
4. Дэвер И., Александер П. Продуманное созидание церкви: служение, основанное на Евангелии. Москва : СЕО, 2009. 224 с.

5. Дэниил Э. Учитель Библии : учебное пособие для духовных наставников. Москва, 2001. 210 с.
6. Коулман Р. Е. Обучение руководителей для воспитания и подготовки учеников. Москва, 1993. 243 с.
7. Кулинг Т. Место Бога в образовании. Киев, 2013. 145 с.
8. Основание новых церквей : учебное пособие / под ред. Дж. Геске. Москва, 2003. Кн. 2. 320 с.
9. Негров А., Белов А. Наставничество и миссия в профессии. Санкт-Петербург, 2019. 111 с.
10. Негров А. И. Лидерство в служении : краткое учебно-методическое пособие. Киев, 2016. 88 с.
11. Христианская педагогика : сборник статей / под ред. О. Кеннета Генгеля и Хаварда Г. Хендрикса. Москва, 2007. 467 с.
12. Шорт Д. Библейские контуры преподавания. Киев, 2012. 131 с.
13. Йонт У. Р. Созданы, чтобы учиться. Введение в педагогическую психологию для системы христианского образования. Санкт-Петербург, 2001. 374 с.
14. Уилхойт Д., Райкен Л. Эффективное преподавание Библии. Москва : Принт Хаус, 2007. 244 с.

References:

1. Negrov, A., Penner, & P., Cherenkov, M. (Eds). (2017) Vera i trud. Hristianskaya missiya i liderstvo v professionalnoy deyatel'nosti [Faith and work. Christian Mission and Professional Leadership]. Sankt-Peterburg [in Russian].
2. Gets, D. (1996) Vnimatelnyyi vzglyad na tserkov [A close look at the church]. Moskva., Triada [in Russian].
3. Gill, R. (2014) Tekstovyye povestvovaniya v liderologii: problema interpretatsii kak funktsiya i znachenie liderstva/nravstvennyie aspekty liderstva [Text narratives in leadership: the problem of interpretation as a function and meaning of leadership // moral aspects of leadership]. Peterburg: Peterburgskiy hristianskiy universitet [in Russian].
4. Dever, I., & Aleksander P. (2009) Produmannoe sozidanie tserkvi: sluzhenie osnovannoe na Evangelii [Thoughtful Church Building: Gospel-Based Ministry]. Slavyanskoe evangelskoe obschestvo [in Russian].
5. Deniil, E. (2001) Uchitel Biblii: uchebnoe posobie dlya duhovnyih nastavnikov [Bible Teacher: A Guide for Spiritual Mentors]. Slavyanskoe evangelskoe obschestvo. [in Russian].
6. Koulman, Robert E. (1993) Obuchenie rukovoditeley dlya vospitaniya i podgotovki uchenikov [Teaching leaders to educate and train students]. Moskva [in Russian].
7. Kuling, T. (2013) Mesto Boga v obrazovanii [God's place in education] Kyiv [in Russian].
8. Geske, Dzh. (Eds.). (2009). Osnovanie novyih tserkvey: uchebnoe posobie kn. 2 [Founding New Churches: A Study Guide] Moskva [in Russian].
9. Negrov A. & Belov A. (2019) Nastavnichestvo i missiya v professii [Mentoring and mission in the profession] Sankt-Peterburg [in Russian].
10. Negrov, A.I. (2016) Liderstvo v sluzhenii: kratkoe uchebno-metodicheskoe posobie [Leadership in the Ministry: A Short Teaching Manual] Kiev [in Russian].
11. Gengelya, O. Kennet & Havarda, Havarda G. (Eds.) (2007). Hristianskaya pedagogika [Christian pedagogy] Bibliya dlya vseh [in Russian].
12. Short, D. (2012). Bibleyskie konturyi prepodavaniya [Bible teaching contours] Kiev [in Russian].
13. Uilyam, R. Yont. (2001) Sozdanyi, chtobyi uchitsya. Vvedenie v pedagogicheskuyu psihologiyu dlya sistemyi hristianskogo obrazovaniya [Created to learn. Introduction to Educational Psychology for the Christian Education System] Sankt-Peterburg [in Russian].
14. Uilhoyt D., & Rayken L. (2007). Effektivnoe prepodavanie Biblii [Effective Bible Teaching] Print Haus [in Russian].

Чаплинський В. Г. Освітнє служіння в церквах ВСО ЄХБ України

Біблія є основним джерелом богословських роздумів українських баптистів і безпосередньо впливає на їхню релігійну свідомість. Богослов'я ВСО ЄХБ консервативно, традиційно орієнтоване на високі духовно-моральні стандарти, що ґрунтуються на Біблії. Особисте благочестя євангельських християн і баптистів має на увазі повсякденну духовну практику й обов'язкове дотримання біблійних заповідей.

Сьогодні відчувається потреба у вивченні Біблії. Проведення вивчення Біблії – це місіонерська робота. Для цього необхідно виховувати працівників, які також будуть вести роботу з вивчення Біблії. Необхідно, щоб люди вчилися самостійно читати, досліджувати й аналізувати Біблію. Щоб це сталося, потрібно закласти міцну основу, але для цього необхідні тривалі та постійні зусилля. Необхідно зблизитися з людьми, докласти до цього особисті зусилля. Бідні потребують допомоги, хворі – догляду, скорботні – розради, безграмотні – навчання, недосвідчені – ради. Таким чином, можна досягти сердець людей і вчити Слово Божому.

Формування духовно-морального ефективного лідерства повинно будуватися на біблійних підставах. Богослов'я лідерства передбачає осмислення таких фундаментальних понять, як віра, справедливість, любов та ін. Отже, люди повинні слідувати християнському вченню. Книги Біблії представляють для людини духовну основу щодо головних аспектів віри і життя, включаючи лідерство. Для розуміння лідерства і до виховання в лідерстві віруючі часто зверталися до Біблії. Баптистська церква є прикладом того, як спільнота людей може гармонійно взаємодіяти для досягнення спільної мети. Богопізнання є основою формування християнського лідерства. Навчання – це не просто передача змісту предмета від наставника, це процес спілкування між людьми, який пов'язаний із питаннями моралі.

Щоб процес навчання проходив без перешкод, необхідне дотримання основних правил. Сюди відносяться такі моменти, як дисципліна на занятті, справедливість, рівні можливості для учнів та ін. Крім цього, є й більш особисті проблеми, з якими стикаються віруючі та які можуть вплинути на їх духовне зростання. Християнське вчення передбачає відповідну мораль, тому в цьому напрямі необхідно робити свідомі зусилля, щоб навчити принципам прийняття правильних рішень.

***Ключові слова:** освіта, духовність, церква, християнське вчення, баптизм, лідерство.*

Chaplinsky V. G. Educational ministry in the churches of the All-Ukrainian Union of Evangelical Baptist Churches of Ukraine

The Bible is the main source of the theological reflection of the Ukrainian Baptists and it directly influences their religious consciousness. The theology of the AUUA ECB is conservative, traditionally oriented to the high, Bible-based, spiritual and moral standards. The personal pietism of the Evangelical Christians and Baptists implies the daily spiritual practice and compulsory observance of the biblical scriptures.*

Today the need for Bible study makes itself felt. The Bible study is a missionary work. The performance of this work requires the education of the workers who will also conduct the Bible studies. It is imperative that people learn to individually read, investigate and analyze the Bible. To make it happen, the firm foundation must be laid, but it requires the long-term and continuous efforts. It is necessary to get closer to the people on making the personal efforts. The poor ones need help, the sick ones need the care, the ones being in mourning need the consolation, the unskilled need the instruction, the inexperienced need the advice. This is the way one can touch the hearts of the people and teach them the Word of God.

The formation of spiritual and moral effective leadership should be based on biblical foundations. The theology of leadership implies the comprehension of such fundamental concepts as faith, justice, love, etc. Therefore, people must follow Christian teachings. The books of the Bible provide a spiritual foundation for man regarding the main aspects of faith and life, including leadership. Believers often turned to the Bible to understand leadership and to guide leadership. The Baptist Church is an example of how a community of people can interact harmoniously to achieve a common goal.

Knowledge of God is the foundation in the formation of Christian leadership. Learning is not just transferring content from a mentor. This is a process of communication between people that involves issues of morality.

In order for the learning process to proceed without interference, the basic rules must be followed. This includes such moments as discipline in the classroom, justice, equal opportunities for students, etc. In addition, there are more personal problems that believers face and which may affect their spiritual growth. Christian teaching presupposes appropriate morality. Therefore, in this direction it is necessary to make conscious efforts to teach the principles of making the right decisions.

Key words: education, spirituality, church, Christian teaching, Baptism, leadership.

UDC 376

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.26>

Czerw Monika, Karpuszenko Elena, Kukla Daniel

PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE ACADEMIC EDUCATION AREA FROM PERSPECTIVE OF RESEARCH AND ANALYZES

Over the last two decades, there has been a gradual increase in the number of students with disabilities. This is facilitated by organizational, structural changes at the university, awareness and legal changes. At the same time, at the university level, teaching rules began to be applied, which determine the adaptation of the educational process to the needs of students with disabilities. It supports equal opportunities in access to education, multifaceted participation in public life and ensures personal development.

The article analyzes the state of university preparation for students with special needs. The data obtained as a result of the study show the changes taking place in the process of adapting education to the needs of people with disabilities, and therefore – leveling educational opportunities: removing architectural barriers (especially in universities that occupy old buildings), adaptation of curricula, formation of skills and competencies of teaching and administrative staff, the need to organize a first aid course and sign language course for employees, etc.

Employees' expectations regarding the learning opportunities of people with disabilities are considered, which also takes into account the difficulties and needs in implementing learning outcomes, the need to organize work according to the specifics of individual characteristics, including people with autism, and ways of student internships.

The study uses a method of analyzing existing sources, developed from reports from the State Fund for the Rehabilitation of Persons with Disabilities (PEFRON), the oversight of the High Audit Service (NIC) or the Ombudsman's Bulletin on Access to Academic Education for People with Disabilities. This made it possible to understand the situation with higher education on a national scale.

Key words: disability, higher education, adaptation, internship, employment, career.

(статтю подано мовою оригіналу)

Over the past two decades, there has been a gradual increase in the number of students with disabilities. This is facilitated by organisational, structural changes within the university, awareness and legal changes that have taken place in recent years. At the same time, study regulations (and not only) that determine the adaptation of the teaching process to the possibilities and needs of students with disabilities have become applicable at the university level. This supports equal opportunities in access to education, and thus multi-faceted participation in social life. It also ensures personal development and promotes independence.

The aim of the article is research people with disabilities in the academic education area from perspective of research and analyses. This publication uses the method of analyzing existing sources, developed from the reports of the State Fund for the Rehabilitation of the Disabled (PEFRON), the control of the Supreme Audit Office (NIK) or the Ombudsman Bulletin regarding the availability of academic education for people with disabilities. This enabled insight into the situation of higher education on a national scale.

In addition, the authors of the publication carried out research regarding the issue raised in one of the public universities of the Silesian Voivodeship with the use of the diagnostic survey method. Students, lecturers and administrative staff participated in the research. The questionnaires used for the research were prepared for their needs (worksheet for university employees and version for students). 58 lecturers and 60 students participated in the research conducted at the turn of April and May 2019. Respondents could choose more than one answer to most of the questions asked.

Education of students with disabilities and the functioning of universities. Significant changes within higher education in Poland were visible in the 1990s. The current system of support for students with disabilities at many universities is already much more extensive, although much remains to be done. Universities successively introduce changes in the statute, study regulations or in the recruitment procedures which are beneficial for people who are not fully functional. They also develop appropriate strategies for students and / or employees with disabilities. Observable positive changes encourage people with disabilities to study. According to the latest NIK audit carried out in 2018 at 15 universities and on the basis of an anonymous survey of 597 disabled students and doctoral students, the number of students with disabilities in 2014-2017 remained at 2% despite a general downward trend in this respect. In spite of a significant improvement in the situation, it should be emphasised that "the percentage of people with disabilities achieving higher education is still significantly lower compared to non-disabled people and in 2013 it was 9.1 to 25.8%" (Bulletin of the Ombudsman, 2015, No. 5).

Students with disabilities, just like the others, face many choices when deciding on further development of their educational careers. The decisions concern not only the choice of the university itself, the field of study, but also the mode of study.

Private schools are more accessible to students with disabilities. However, public universities as large units are better adapted to the needs of students with disabilities, they also often offer the support of an assistant to a disabled person, and probably due to the greater number of students with disabilities, the degree of activity (scope of assistance) for them is more advanced (Moroń, 2014).

Adaptation of many universities to the needs of people with disabilities is often possible thanks to the subsidies awarded by the Ministry of Science and Higher Education. It is surprising that as many as 13 out of 15 universities audited by the Supreme Audit Office did not use the funds received in full. In the years 2015-2017, the subsidy amounted to PLN 17.5 million, of which universities spent on average about 50% (ibid). Universities in 32% allocated the received subsidy to the salaries of assistants of persons with disabilities and sign language interpreters. The same amount of subsidy was allocated to the salaries of university employees supporting people with disabilities. The third category of expenses (25%) was the so-called other expenses, including the purchase of rehabilitation equipment. Only 9% of the funds received were allocated to the purchase of equipment and teaching aids for students and doctoral students with disabilities, and 2% was spent on training university staff. The use of subsidies is puzzling, especially since modern technology allows the use of electronic devices, e.g. video translator, which allows you to connect in real time with a sign language interpreter, which would limit the scale of expenses in this scope.

A student with a disability has the option of applying for institutional support. A necessary condition is the presentation of a disability certificate. In many cases, where the disability is not visible, the disability certificate is not disclosed. This has different consequences. There may be various problems with mastering specific learning content at a certain pace. The lack of such information also closes the way to apply for a special scholarship for people with disabilities. Disclosure of disorders may also lead to the exclusion of the individual from the student community. Of course, this situation should not be treated as a rule. A clear and honest explanation of your situation often favours acceptance and symmetrical relationships. The creation of seemingly beneficial mechanisms facilitating favours discrimination while limiting the possibility of integration (Gajdzica, 2015). The report assessing the availability of academic education for people with disabilities, requested by the Ombudsman, emphasises that two-thirds of the students participating in the study believe that students with disabilities should be set to the same requirements as for fully-functioning students (Bulletin of the Ombudsman, 2015).

There is no doubt that people with disabilities should receive additional support. In 1997, a special scholarship was introduced for people with disabilities. Unfortunately, it did not cover all interested parties. This form of assistance was only available to people studying full-time at public universities. Changes regarding the granting of the scholarship were introduced only in 2005, where all students of universities could benefit from this form of assistance. In addition, receiving a scholarship for people with disabilities does not preclude the use of other forms of financial support, e.g. a social scholarship (Moroń, 2014).

According to the above-mentioned NIK report, all the audited universities provided disabled students with didactic support. It referred to such activities as: the possibility of implementing an individual course of study, the possibility of using the assistance of faculty supervisors and assistants of persons with disabilities. In addition, libraries and teaching rooms were adapted to the needs and capabilities of students who are not fully functional (NIK. Information on the results of the audit, 2018).

It is worth noting that the university's duty is to provide support to people with disabilities at the recruitment stage. At this stage, the smoothly running recruitment process should be treated as the first step on the path to higher education, which in the future will support the possibilities of using the potential of people with disabilities. This

brings huge benefits. Higher education intensifies the possibility of getting a job, although it is not a determining factor. The analysis of employment rates based on economic activity research (BAEL) proves that students with disabilities holding a university diploma are more willingly employed (27%) compared to people with disabilities in secondary education (14.1%). It is worrying that about 70% of people with disabilities with higher education do not take up employment (see Study on the impact of the direction and level of education on the professional activity of people with disabilities. Part 1, 2009; AI Brzezińska, R. Kaczan et al., 2008).

The successive elimination of architectural barriers at universities is also a response to the needs of disabled students. Unfortunately, in Poland, knowledge about the so-called universal design is still a niche. Solutions implemented by individual universities do not always meet the expectations of their addressees.

Preparation of universities for education of students with disabilities – analysis of own research results

The information obtained shows that the number of employees and students not fully functional associated with the university constitutes a total of about 100 people, out of 669 employees (including 100 people in administrative positions) and about 4.5 thousand of all students (according to data sent to the Central Statistical Office. As of April 30, 2019). Unfortunately, obtaining more detailed data, i.e. a specific number of students with disabilities or types of disabilities among students and employees proved to be impossible. The indicated number of about 100 people with different types of disabilities is a relatively small percentage compared to e.g. the University of Wrocław, where the number of students with various disabilities in 2015 was 1000 (Sztobryn-Gierczakiewicz, 2016). It should be emphasized that these data in both cases do not reflect the actual number of students and / or university employees with disabilities. As already mentioned in the first part of this article, these figures are understated. They cover only those units which have disclosed their disability certificate.

According to research, surveyed students derive information on adapting the university to the needs of people with disabilities primarily from websites (33.4%). The result is not surprising considering the fact, that online data collection is a convenient and a fast way. In addition, the websites of universities may suggest the scope and / or degree of involvement in the process of adaptation to the needs of people with disabilities. Unfortunately, the website of this university still needs refinement, although the option of using contrast or enlarging text has already been introduced.

At the same time, the information that 88.5% of the surveyed students did not encounter difficulties in relation to people with disabilities during recruitment may on the one hand suggest that there are no actual impediments, on the other that the students themselves or their friends have not encountered such a situation. It can also be assumed that this is the result of a relatively small number of candidates with disabilities for studies. It also seems that the respondents are not aware of the real needs and difficulties encountered in the daily functioning of this group of people. As an example of a lack of reflection, one can mention the many architectural barriers. For 43.4% of the surveyed students in the university buildings, where the research was carried out, architectural barriers do not exist, which contradicts the real state, what has already been mentioned. For the remainder of the respondents, architectural barriers (11.6%) were the obstacles at the recruitment stage. Then, respectively 6.6% of respondents indicated the lack of properly adapted documents and not adjusted websites. The attitude of the recruitment commission to a person with a disability is a factor hindering the recruitment process for 5.0% of respondents, and difficulties in Internet access for 1.67% of surveyed students.

In turn, in the opinion of university employees, the main factor hindering the recruitment of people with disabilities to the university is the lack of a sign language interpreter, which was the answer chosen by 62.9% of respondents and architectural barriers (54.4%). Subsequently, for 27.2% of respondents there are restrictions resulting from the lack of appropriately adapted documents, unadjusted websites (22.1%), the ratio of people on the recruitment commission to people with disabilities (10.2%) and difficulties in accessing the Internet (5.1%).

Analysing the aspect of barriers in access to universities, it is worth emphasizing that in the opinion of both surveyed groups (with slight differences) these are primarily financial restrictions, architectural barriers and distance from home. The largest percentage of responses selected (61.2%) among the teaching and administrative staff were the architectural barriers (this response was chosen by 41.7% of the surveyed students). However, among students the most frequently chosen answer (46.7%) were financial constraints. At the same time, 52.7% of university employees indicated this group of difficulties. Distance from home is a barrier to access to universities in Poland for 56.1% of the staff working at the university and 45% of the surveyed students. It is worth noting that for 34% of the surveyed employees, an important barrier is the ignorance of the staff about disability. Restrictions in this area are noticed by 13.3% of students. The other categories related to housing difficulties (this response was chosen by 28.9% of staff and 26.7% of students) and medical care (just over 13% in both groups). In addition, the surveyed students indicated the attitude of lecturers (16.7%). Only 3.4% of university employees believe that the attitude of lecturers constitutes a barrier to access to higher education. It is worth noting that no employee indicated restrictions resulting from the attitude of administrative employees. In turn, for 15% of students there are such restrictions.

The respondents were also asked about the forms of support offered by the university to people with disabilities. In both examined groups, eliminating architectural barriers was considered the most important. 70.1% of students participating in the survey and 69.7% of employees surveyed paid attention to this. The need to adapt the dormitories was indicated by 54.4% of the teaching and academic staff and 41.7% of students. For 43.4% of students, it was

important to adapt the study conditions to the capabilities and needs of people with disabilities. 39.1% of university employees drew attention to this aspect. Financial support is a form of assistance indicated by 42.5% of the surveyed staff and administrative employees and 40% of the surveyed students. The employees participating in the survey mentioned: the help of assistant (37.4%), assistance related to transport (35.7%), the possibility of using a sign interpreter and access to specialised equipment and devices, where both categories were selected by 32.3 % study participants. In addition, 22.1% of respondents indicated the need to adapt documents and other materials, 15.3% appropriate university markings (e.g. information boards in Braille alphabet), 13.6% adaptation of the library, and 8.5% help psychologists. In turn, surveyed students (36.7%) pointed to the need to support from an assistant. 33.4% of students pointed to the need for transport-related assistance and access to specialized equipment and devices. Then the respondents chose: appropriate university marking (25%), the possibility of using a sign language interpreter (23.3%). In turn, 10% of respondents chose the need to adapt documents and other materials, and to adapt the library to the needs of students with disabilities. Similarly, to the group of surveyed university employees, psychological assistance was the category most rarely chosen by students. It was selected only by 8.3% of respondents. It is interesting that neither university employees nor students pay attention to the need to adapt the study program to the specific needs of people with disabilities.

Referring to the above-mentioned financial support, it is worth emphasizing that, according to both groups of respondents, it should refer primarily to a social scholarship and covering travel costs. The need for such assistance in the first case was indicated by 68% of university employees and 66.8% of surveyed students. 30.6% of the administrative and teaching staff and 26.7% of students indicated assistance in covering travel costs. In turn, 32.3% of employees and 23.3% of students chose the category "the opportunity to rent specialized equipment". Interesting is the fact that 22.1% of the staff and only 1.67% of the studying people paid attention to co-financing for the purchase of rehabilitation equipment. For 6.8% of employees surveyed and 8.3% of students, the possibility of obtaining additional financial support should be the same as for other students.

Summarising previous analyses among the three most frequently chosen categories of responses indicated by both groups of respondents, eliminating architectural barriers should primarily include: adaptation of toilets, which was important for 74.8% of employees surveyed and 43.4% of students, removal of thresholds or the use of ramps (for this slightly less, because 71.4% of administrative and teaching staff and 56.7% of surveyed students) drew attention to the problem and the adaptation of lecture halls, where in both groups of respondents about 43% of respondents indicated the need for change in this respect. Architectural barriers remain a problem for many universities in Poland. In addition to eliminating architectural barriers and institutional support, the teaching support provided to students with disabilities is very important. And so, in the opinion of university employees, adapting the study conditions to the capabilities and needs of people with disabilities should primarily concern the possibility of changing the form of credit / exam from oral to written and vice versa (59.5%). Then the following were selected: the option of recording lectures (45.9%), out-of-order service (44.2%), extending the duration of the exam / colloquium or the possibility of using specialized equipment. 39.1% of respondents indicated this need in both cases. Subsequently, they were: assistance in recruitment (32.3%), creation of an ICT room equipped with specialized equipment (28.9%), access to PE classes with elements of rehabilitation (25.5%), creation of a library of digital books (23.8%), the creation of specialized equipment rental (17%). The adaptation of the university's websites was indicated by 13.6% of the respondents, and 8.5% were chosen by the introduction of longer breaks from the study participants.

On the other hand, in the opinion of the surveyed students, adjusting the study conditions should include, above all, out of turn services. This answer was given by 46.7% of respondents. The length of the exam / colloquium was extended by 38.4% of respondents. Then, in turn, 36.7% of respondents chose the option of using specialized equipment and the opportunity to record lectures. Assistance in recruitment was important for 35% of respondents, and the possibility of changing the form of credit for 31.7%. The respondents also pointed to: providing access to PE classes with elements of rehabilitation (30%), creating a library of digital books (28.3%), creating a specialist equipment rental (18.3%) and an ICT room equipped with specialized equipment (13.3%). 11.6% of respondents chose to adjust university websites and provide longer breaks.

In addition, even though, as it turned out in both study groups, the need to create specialized equipment rentals was not recognized as one of the most important, the surveyed students were asked about the type of equipment that should be for rental. Laptops with specialized software was the most frequently chosen category. Such an opinion was expressed by almost 52% of respondents. 48.4% of respondents pointed to Braille notebooks, 33.4% for specialized keyboards, 20% voice recorders and 3.3% trackballs.

Both groups of respondents considered that adapting documents and other materials to the needs of students who are not fully functional should include, first of all, enabling the use of software translating text into speech and vice versa (69.7% of staff and 48.4% of students). Next, in the opinion of the teaching and administrative staff, the university should provide access to a sign language interpreter (42.5%), texts written in Braille alphabet (37.4%), the possibility of enlargement (34%) and larger print (32.3 %). On the other hand, for 40% of the surveyed students it was important to translate the texts into Braille, and then 33.4% successively: the possibility of enlarging and access to a sign language interpreter. In the last place, the surveyed students, like the staff working at the university, chose larger print (26.7%).

The respondents were also asked about the attitude of students to people with disabilities. The distribution of answers selected in both groups of respondents was similar. Both the surveyed employees and students indicated that the attitude is good. Students are happy to help. In both groups, this response was indicated by over 50% of respondents. 40% of surveyed students and 30% of university employees rate this ratio very well. The answer "wrong, not willing to help" was given by slightly over 3% of respondents in both groups. No student pointed to ignorance and a very bad attitude of students towards people with disabilities. However, this opinion was expressed by 3.4% of the university employees surveyed. At the same time, 8.5% of the teaching and administrative staff have no opinion on this subject, nor does 5% of students.

At the same time, it is worth adding that the vast majority of both university employees (85%) and students (80%) have never witnessed an improper treatment of a person with disabilities. This situation was observed by 10% of the surveyed students, where in the first case it referred to the mistreatment of a disabled person by the employees, and in the second case by other students. None of the university staff observed that this was the case of other students. However, 13.6% of respondents indicated that this was the case on the part of other university employees.

Elimination of such situations may be facilitated by undertaking integration activities, although, interestingly, slightly more than 5% of the surveyed university employees do not feel such a need. No student gave such an answer. However, in the overwhelming opinion of both groups of respondents (over 40%), such activities should be undertaken at least once a semester. For 25% of the surveyed students and 17% of the teaching and academic staff, integration activities should be undertaken at least once a year. Twice a semester, slightly more than 18% of surveyed students and less than 12% of university employees indicated. Over 20% of university employees and 15% of students participating in the survey showed no opinion on this subject.

Both groups of respondents pointed out that both students and employees at the university should, first of all, organise training to raise awareness related to the presence of people with disabilities within its walls. Approximately 50% of the surveyed students and 52% of employees participating in the survey expressed this need. Subsequently, teaching and administrative staff indicated training enabling spatial orientation at the university for students with disabilities (37.4%), a first aid course (34%) and a sign language course for employees (just over 22%). Among students, about 33% of respondents believe that it is necessary to organise a first aid course and a sign language course for employees. According to less than 17% of respondents, training should be organised to facilitate spatial orientation at the university for the students with disabilities.

In addition, university employees were asked about the possibility of finding work by students with disabilities in their profession after graduation. Almost 58% of the respondents gave an affirmative answer, however, indicating that it will require a lot of effort and time. In turn, around 16% of respondents say that this will be associated with many problems. Only 8.5% of respondents believe that a student with a disability will not have problems finding a job adequate to their education. About 5% of survey participants indicate that graduates with disabilities will not work in their profession, and 12% of respondents did not think about it.

Conclusion

The study presents an outline of the analysis of the state of university preparation for education of people with various disabilities. Data obtained from the analysis of reports and research reports show the changes taking place in the process of adapting education to the needs of people with disabilities and thus equalizing educational opportunities.

It should be noted that the above text is only an outline of the needs or activities undertaken. The university took steps in order to adapt broadly understood conditions to studying people with disabilities. It seems, however, that this is just the beginning. It is necessary to take several actions related to the elimination of architectural barriers (especially at universities occupying old buildings), and above all related to the adaptation of the education program. And it's not about adjusting the form of passing or extending the time to write an exam. Attention should be paid primarily to the implementation of learning outcomes by students with disabilities. In the case of the studied university, one should consider the reasons for the very small number of students with disabilities studying within its premises.

Bibliography:

1. Badanie wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy. Część 1 z 6. PEFRON, rok 2009, p. 16.
2. Basta, J., 2016. Studenci z niepełnosprawnością w percepcji pełnosprawnych rówieśników. In: Szczupał, B., Kutek-Sładek, K., 2016. *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, Wyd. UPJPII, Kraków 2016, p. 192. ISBN 978-83-7438-506-0.
3. Brzezińska, A. I., Kacza, R., Piotrowski, K., Rycielski, P., 2008. Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: kapitał osobisty i społeczny. In: *Nauka*, 2008, No. 2, p. 146. ISSN 1231-8515.
4. Gajdzica, Z., 2015. Student z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły wyższej – pomiędzy pedagogiką długu a pedagogiką wspólnotowości. In: *Rocznik Lubuski*, Vol. 41, 2015, part 2, pp. 221, 223-224, 227. ISSN 0485-3083
5. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 13 grudnia 2006r., Dz. U. 2012, poz. 1169.
6. Moroń, D., 2014. Studenci niepełnosprawni na publicznych i niepublicznych uczelniach wyższych. In: *Wrocławskie Studia Politolologiczne*, 2014, No 16, pp. 238, 242, 244. ISSN 1643-0328.
7. NIK. Informacja o wynikach kontroli: Realizacja przez uczelnie akademickie i zawodowe obowiązku stworzenia niepełnosprawnym studentom i doktorantom warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych, nr ew. 78/2018/P/18/087/LOL, pp. 5-7, 10-11, 14-15, 17-18, 22-24.

8. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2014 r., Dz. U. 2014, poz. 1302.
9. Sztobryn-Giercuskiewicz, J., 2016. Alter idem – student z niepełnosprawnością w systemie szkolnictwa wyższego. In: Zakrzewska-Manterys, E., Niedbalski, J., 2016. *Samodzielni, zaradni, niezależni. Ludzie niepełnosprawni w systemie polityki, pracy i edukacji*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, pp. 102-104, 113-114, 118. ISBN 978-83-8088-074-0.
10. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005r., Dz. U. 2012, poz. 572 ze zm.).
11. Ustawa Prawo o Szkolnictwie wyższym z dnia 20 lipca 2018 r., Dz. U. 2018, poz. 1668.
12. Zasada równego traktowania – prawo i praktyka, nr 16. Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami, “Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” 2015, nr 5, pp. 6, 14, 16-17, 32.

References:

1. Badanie wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy. [Examination of the impact of the direction and level of education on the professional activity of the disabled. Final report.] Część 1 z 6. PEFRON, 2009, p. 16. [in Poland].
2. Basta, J., 2016. Studenci z niepełnosprawnością w percepcji pełnosprawnych rówieśników. [Students with disabilities in the perception of able-bodied peers.] In: Szczupał, B., Kutek-Sładek, K., 2016. *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, [Multidimensionality of socio-professional integration of students with disabilities] Wyd. UPJPII, Kraków 2016, p. 192. ISBN 978-83-7438-506-0. [in Poland].
3. Brzezińska, A. I., Kacza, R., Piotrowski, K., Rycielski, P., 2008. Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: kapitał osobisty i społeczny. [Determinants of professional activity of people with disabilities: personal and social capital.] In: *Nauka*, 2008, No. 2, p. 146. ISSN 1231-8515. [in Poland].
4. Gajdzica, Z., 2015. Student z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły wyższej – pomiędzy pedagogiką długu a pedagogiką wspólnotowości. [A student with a disability in the space of a university - between debt pedagogy and community pedagogy.] In: *Rocznik Lubuski*, Vol. 41, 2015, part 2, pp. 221, 223-224, 227. ISSN 0485-3083 [in Poland].
5. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 13 grudnia [Convention on the Rights of Persons with Disabilities of 13 December] 2006r., Dz. U. 2012, poz. 1169. [in Poland].
6. Moroń, D., 2014. Studenci niepełnosprawni na publicznych i niepublicznych uczelniach wyższych. [Students with disabilities at public and private universities.] In: *Wrocławskie Studia Politologiczne*, 2014, No 16, pp. 238, 242, 244. ISSN 1643-0328. [in Poland].
7. NIK. Informacja o wynikach kontroli: Realizacja przez uczelnie akademickie i zawodowe obowiązku stworzenia niepełnosprawnym studentom i doktorantom warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych, [7. The SCC. Information on the results of the control: Implementation by academic and vocational universities of the obligation to create conditions for disabled students and doctoral students to fully participate in the education process and research] nr ew. 78/2018/P/18/087/LOL, pp. 5-7, 10-11, 14-15, 17-18, 22-24. [in Poland].
8. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2014 r. [8. Regulation of the Minister of Science and Higher Education of 25 September 2014] , Dz. U. 2014, poz. 1302. [in Poland].
9. Sztobryn-Giercuskiewicz, J., 2016. Alter idem – student z niepełnosprawnością w systemie szkolnictwa wyższego [Alter idem - a student with a disability in the higher education system]. In: Zakrzewska-Manterys, E., Niedbalski, J., 2016. *Samodzielni, zaradni, niezależni. Ludzie niepełnosprawni w systemie polityki, pracy i edukacji* [Independent, resourceful, independent. People with disabilities in the system of politics, work and education] Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, pp. 102-104, 113-114, 118. ISBN 978-83-8088-074-0. [in Poland].
10. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005r. [The Law on Higher Education of 27 July 2005], Dz. U. 2012, poz. 572 ze zm.). [in Poland].
11. Ustawa Prawo o Szkolnictwie wyższym z dnia 20 lipca 2018 r. [The Act on Higher Education of 20 July 2018], Dz. U. 2018, poz. 1668. [in Poland].
12. Zasada równego traktowania – prawo i praktyka, nr 16. Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami [12. The principle of equal treatment - law and practice, No. 16. Accessibility of academic education for people with disabilities,], “Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” 2015, nr 5, pp. 6, 14, 16-17, 32. [in Poland].

Черв Моніка, Карпушенко Елена, Кукла Даніель. Люди з обмеженими можливостями в галузі академічної освіти з точки зору досліджень та аналізів

За останні два десятиліття спостерігається поступове збільшення кількості студентів з обмеженими можливостями. Цьому сприяють організаційні, структурні зміни в університеті, обізнаність та правові зміни. Водночас на рівні університету стали застосовуватися правила навчання, які визначають адаптацію навчального процесу до потреб студентів-інвалідів. Це підтримує рівні можливості в доступі до освіти, багатогранну участь у суспільному житті і забезпечує особистісний розвиток.

У статті проаналізовано стан університетської підготовки до навчання студентів з особливими потребами. Дані, отримані в результаті дослідження, свідчать про зміни, що відбуваються в процесі адаптації освіти до потреб людей з обмеженими можливостями, а саме: усунення архітектурних бар'єрів (особливо в університетах, що займають старі будівлі), адаптацію навчальних програм, формування навичок та компетенцій викладацького та адміністративного персоналу, необхідність організації для працівників курсу першої допомоги та курсу жестової мови тощо.

Розглянуто очікування працівників щодо можливостей навчання людей з обмеженими можливостями, що водночас передбачає врахування труднощів і потреб у впровадженні результатів навчання, необхідність організації роботи відповідно до специфіки індивідуальних особливостей, у тому числі людей зі спектром аутизму, а також способи здійснення стажувань студентів.

У дослідженні використовується метод аналізу існуючих джерел, розроблений із звітів Державного фонду реабілітації інвалідів (PEFRON), контролю Вищої аудиторської служби (НІК) або Бюлетеня омбудсмена щодо доступності академічної освіти для людей з інвалідністю. Це дало змогу зрозуміти ситуацію з вищою освітою в національному масштабі.

Ключові слова: інвалідність, вища освіта, адаптація, стажування, працевлаштування, кар'єра.

УДК 371: 11

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.27>

Чумак М. Є.

НАВЧАЛЬНІ ЗАДАЧІ З ФІЗИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Статтю присвячено розгляду питання значущості навчальних задач для вдосконалення освітнього процесу. Окреслено глибинну значущість задач для ефективного засвоєння знань, формування вмінь та навичок. Авторську увагу спрямовано на детальний аналіз необхідності налагодження тісної навчальної співпраці з колективом вихованців у процесі розв'язування ними навчальних задач. Узагальнено, що навчальна задача з фізики повинна бути орієнтована на досягнення затверджених норм шкільної програми, фрагментарно викладеної у змістовому наповненні підручників із фізики.

Звернено увагу на детальний аналіз тематичної насиченості змістового компоненту навчальних задач, який засвідчив широту наукового обґрунтування наявної фактажності – своєрідного інструменту інтелектуального розвитку.

Деталізовано поліфункціональність досліджуваного феномена у контексті діяльнісно-поведінкового, аксіологічного та гносеологічного аспектів.

Відрефлексовано чітку практичну зорієнтованість навчальних задач, які дають змогу підвищити сумарну результативність засвоєння учнями фізичних законів. Проблематизовано необхідність усебічного розвитку особистості учня шляхом формулювання складних завдань прикладного характеру у процесі розв'язування навчальних задач.

Актуалізовано домінування у навчально-виховному обігу цільового потенціалу навчальних задач, орієнтованих на розв'язування наявних труднощів в освоєнні теоретичного матеріалу та задоволення наявних соціокультурних запитів.

Інструментарієм дослідження виступив історико-педагогічний, поетапно-проблемний, хронологічно-змістовний та порівняльний методи.

Використання цілої низки методологічного інструментарію дало змогу визначити, що модульна стратегія пошуку розв'язання навчальних фізичних задач дає змогу доповнити і розвинути алгоритмічний спосіб та виокремити на його основі четвертий спосіб – евристико-алгоритмічний спосіб навчання учнів розв'язувати фізичні задачі. Проблематизовано, що існують зв'язки між характером навчальних задач з фізики і застосовуваними методами й прийомами навчання.

Ключові слова: задача, навчальна задача, навчальна задача з фізики, способи розв'язування задач, способи навчання розв'язувати фізичні задачі.

Навчальна задача, її характерні риси, місце і роль у навчанні – це важливі питання під час розгляду навчально-виховного процесу. У дидактиці відображено різні боки навчальної задачі. Як уважає М. Данилов, “специфічне протиріччя навчального процесу характеризується тим, що самим протіканням навчання, логікою навчального процесу перед учнями висувуються весь час нові або складні задачі, які зрозумілі для учнів, приймаються ними і можуть бути розв'язані ними за деяких напружень їхніх розумових сил” [2, с. 42–43].

У наведеному положенні варто відзначити декілька моментів. Перший характеризує задачу в контексті об'єктивного ходу навчального процесу. Задача у цьому змісті є фактом, який не залежить ні від учителя, ні від учня: і для того і для іншого вона є нічим іншим, як даним ззовні. Подальші моменти мають на увазі відображення навчальної задачі у свідомості учня: задача зрозуміла для нього і приймається ним. Якщо співвіднести ці моменти з об'єктивною шкільною дійсністю, то вони, мабуть, є найкращими випадками. Нарешті, вказується на те, що згадуване специфічне протиріччя діє, якщо навчальні задачі можуть бути розв'язані учнями.

О. Григорчук зазначив, що у психологічних науках задача розуміється як ситуація, яка вимагає від суб'єкта деякої дії, спрямованої на знаходження невідомого на основі використання його зв'язків із відомим. У такому ключі розрізняють три класифікаційні випадки:

- спосіб розв'язання задачі (алгоритм), відомий суб'єкту (т. зв. стандартні задачі);
- алгоритм розв'язання існує, але суб'єкту невідомий (т. зв. Нестандартні: пошукові, творчі та проблемні задачі);
- алгоритм розв'язання невідомий не лише суб'єкту, а й науці (т. зв. оригінальні задачі) [1].

Оминаючи критичний розбір наведеного положення, слід підкреслити, що навчальна задача, зокрема задача з фізики, розглядається не глобально, а ніби у різних планах.

Вступ до навчального матеріалу, який потрібно буде вивчити, може бути зроблений учителем по-різному. Він показує різні види вступу на прикладі вивчення закону Паскаля.

Вчитель може просто сказати: “Починаємо новий матеріал: закон Паскаля”. Можна зробити по-іншому: не тільки назвати нову тему, а й указати на його застосування на практиці. Можливий ще й такий прийом: учитель починає з того, що вже відомо учням (тиск твердих тіл), і вказує на те нове, що потрібно дізнатися учням (повинна існувати формула, яка пов'язує тиск, густину рідини або газу, глибину занурення або висоту підняття у повітрі, а також те, що $g = 9,81 \text{ Н/м}^2$). Уважаючи третій із наведених прийомів найбільш надійним, слід указати, що він поєднує в собі теоретичні і практичні мотиви вивчення нового матеріалу.

Різноманітність розгляду навчальної задачі з фізики є благою умовою подальшого дослідження цього питання. Однак наведена вище інтерпретація навчальної задачі відрізняється певними особливостями:

- по-перше, це локальний характер навчальної задачі з фізики: кожна задача нерозривно пов'язана з певною темою або питанням програми з фізики;
- по-друге, відбувається нерозривна зміна навчальних задач у часі.

Зв'язки між характером навчальних задач з фізики і застосовуваними методами і прийомами навчання можуть бути тільки частковими і не вирізнятися властивістю узагальнення через локальний характер навчальних задач.

Характерним для розгляду навчальної задачі з фізики будуть її різновиди, що відповідають ланкам навчального процесу. Класифікацію навчальних задач із фізики представлено на рис. 1.

Як показало наше дослідження поєднання слова вчителя і дидактичних засобів із фізики у процесі навчання, існують такі навчальні задачі, які відрізняються своїм загальним характером і не прив'язані ні до певної теми навчальної програми, ні до фізики. Такі задачі не будуються і по ланках навчального процесу. Задача може полягати в ознайомленні із зовнішнім виглядом об'єкта. Навчальна задача з фізики може полягати у вивченні зв'язків і залежностей між явищами або процесами, причому саме ці зв'язки і залежності не сприймаються безпосередньо. Аналогічно й різновиди навчальних задач суттєво візняться.

Питання про навчальну задачу з фізики сьогодні заслуговує більш детального аналізу. Задачі, які ставляться у процесі навчання, трактуються, як правило, тільки у плані засвоєння знань та формування умінь і навичок. Не варто піддаватися сумніву, що навчальна задача з фізики повинна бути орієнтована, головним чином, на оволодіння знаннями, вміннями і навичками. Як показало дослідження проблеми навчання і розвитку, можливе досягнення більш високого розвитку учнів повинно бути спеціально передбачене шкільною програмою і підручниками з фізики, у способах навчання і, звичайно, в задачах, які ставляться у навчальному процесі.

На вищому ступені слід суттєво дослідити об'єктивні зв'язки, які існують між навчальною задачею з фізики, способами навчання і досягнутим результатом. Без такого дослідження не можна досягти успіху в розгляді закономірного характеру навчального процесу.

Між іншим, у науково-педагогічній літературі часто зустрічається змішування різних дидактичних задач і нехтування зв'язків між задачею і способами навчання.

Способи навчання, які зовнішньо, для поверхневого погляду, імпонують як подібні й навіть тотожні, на практиці виявляються різко відмінними, якщо ґрунтовно розглянути їх у зв'язку з тими дидактичними задачами, яким слугують дані способи.

Слід зауважити, що для розв'язання однієї і тієї ж задачі фактично застосовуються різні способи. Візьмемо такі задачі, як:

- ознайомлення учнів із зовнішнім виглядом фізичного об'єкта, його будовою і принципом дії;
- пізнання зв'язків між явищами або процесами на основі спостереження наочних об'єктів.

Розглянемо спочатку форми поєднання, що застосовуються до навчальної задачі, яка полягає в ознайомленні учнів із зовнішнім виглядом фізичного об'єкта, його будовою і принципом дії.

Для *першої форми* поєднання характерне таке: за допомогою слова (вказівок, запитань, реплік тощо) вчитель керує спостереженням, яке здійснюється учнями, а знання про вигляд об'єкта учні самі отримують із наочного об'єкта в процесі спостереження.

Друга форма поєднання: за допомогою слова вчитель на основі здійсненого учнями спостереження фізичних об'єктів і на базі наявних у них знань веде учнів до осмислення таких зв'язків у явищах або процесах, які не можуть бути пізнані в процесі сприйняття.

Третя форма різко відрізняється від першої форми. Характерні риси третьої форми такі: відомості про вигляд об'єкта учні отримують зі словесних повідомлень учителя, а наочні засоби слугують підтвердженням або конкретизацією словесних повідомлень.

Коли навчальна задача полягає у пізнанні зв'язку між явищами або процесами на основі спостереження фізичних об'єктів, застосовуються друга і третя форми поєднання.

Протилежністю другої форми є *четверта форма* поєднання, яка характеризується такими рисами: керуючись від здійсненого учнями спостереження фізичних об'єктів, учитель сам повідомляє про такі зв'язки між явищами або процесами, які безпосередньо не сприймаються учнями, робить висновки, поєднує, узагальнює окремі дані [3].

Перш за все слід зауважити, що для розв'язання навчальної задачі з фізики можуть бути застосовані способи розв'язання, які різко відрізняються один від одного.

Залежно від того, як під час розв'язування фізичних задач застосовується математичний апарат, розрізняють такі способи і методи розв'язання розрахункових задач:

1. Арифметичний.
2. Алгебраїчний.
3. Геометричний.
4. Графічний.

За характером логічних операцій, які використовуються у процесі розв'язання, розрізняють такі методи:

1. Аналітичний.
2. Синтетичний.
3. Аналітико-синтетичний.

Арифметичний метод. Над фізичними величинами відбуваються тільки арифметичні дії. Задачі розв'язуються по запитаннях, без застосування формул. Такі задачі застосовуються здебільшого в основній школі, коли учні ще не з'ясували достатньо глибоко залежності між величинами, що входять у фізичні формули.

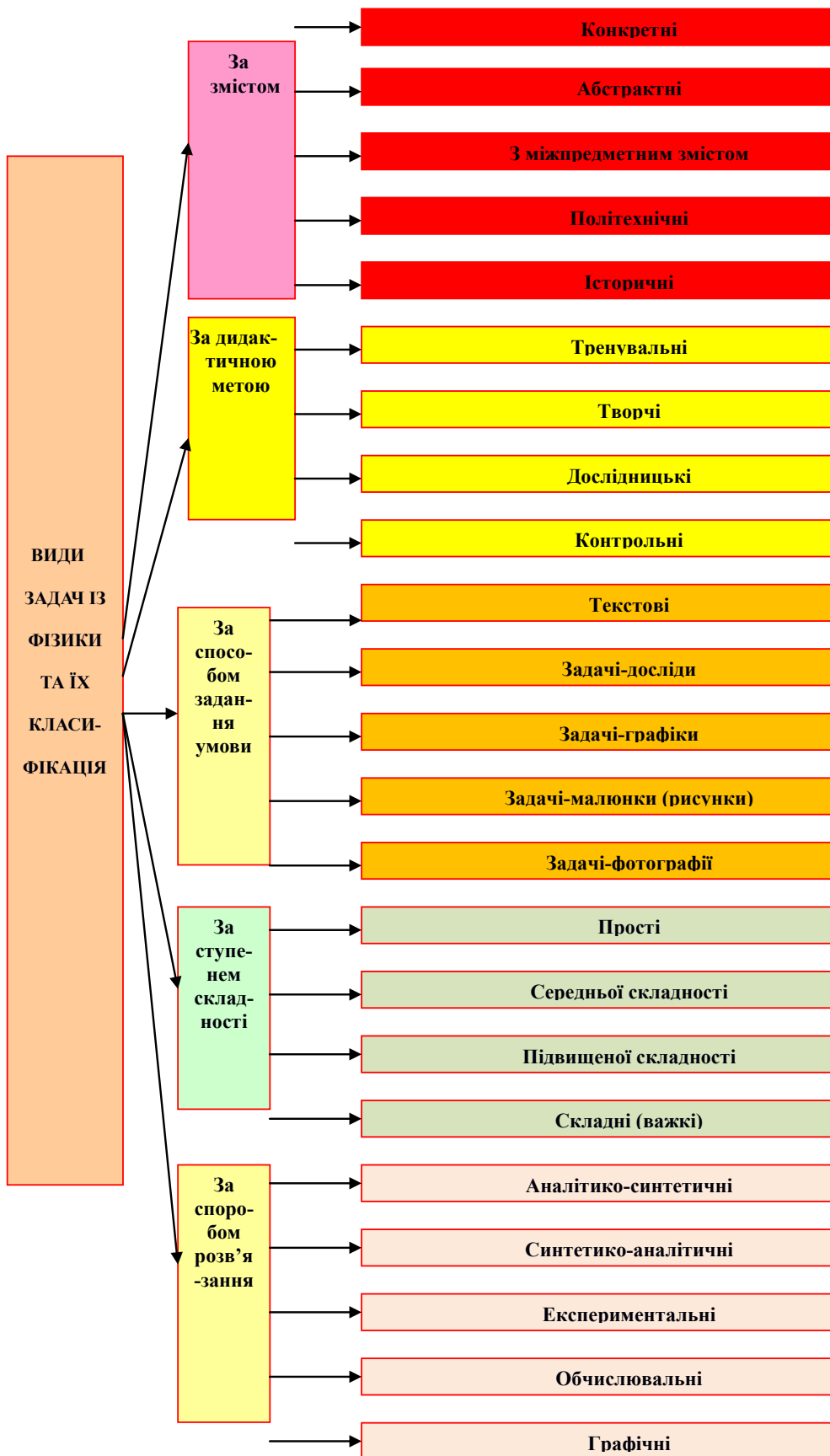


Рис. 1. Класифікація навчальних задач із фізики

Іноді вчені і вчителі вважають, що відмінною рисою арифметичного методу є відсутність математичних виразів. Справа якраз не в математичних виразах, а в тому, що при цьому методі не складають і не розв'язують рівнянь.

Алгебраїчний метод. Під час розв'язування задач застосовуються знання з алгебри, використовуються формули, складаються і розв'язуються рівняння. Найбільш простим випадком є розв'язування задачі за готовою формулою. У більш складних випадках кінцеву залежність, за допомогою якої визначають шукану величину, визначають, використовуючи декілька формул або системи рівнянь.

Геометричний метод. Шукану величину визначають на основі відомих учням геометричних співвідношень. Широко застосовуються у статистиці, геометричній оптиці, електростатиці тощо.

У разі геометричного методу розв'язування задач можна використовувати не тільки геометричні співвідношення, а й тригонометричні функції.

Графічний метод. Цей метод пов'язаний із геометричним методом. Для визначення шуканих величин використовують графіки. Графічними називають задачі, в яких об'єктом дослідження є графіки залежності фізичних величин. В одних задачах ці графіки задані в умовах, в інших їх потрібно побудувати.

За аналітичного способу судження починають із визначення шуканої величини, з'ясовуємо, як вона пов'язана з іншими величинами і, послідовно застосовуючи формули, приходимо найкоротшим шляхом до шуканої величини.

За синтетичного способу судження спочатку встановлюємо проміжні залежності між даними фізичними величинами, намагаючись підготувати ґрунт для визначення шуканої величини. У результаті всіх операцій, частина з яких може виявитися зайвою, отримуємо вираз, з якого визначаємо шукану величину.

Аналітико-синтетичний спосіб більш важкий, тому що вимагає строгої логічної послідовності у діях, але швидше призводить до бажаного результату.

На рис. 2 представлено процес розв'язування навчальних задач із фізики.

Окремо слід зупинитися на способах навчання учнів розв'язувати навчальні фізичні задачі.

Як зазначають А. Усова і Н. Тулькібаєва [5], таких способів можна навести три:

1. Традиційний, який здійснюється за таким планом:

– пояснення вчителем підходу до розв'язування навчальних задач даного виду, його ілюстрація на прикладі розв'язання однієї-двох задач;

– колективне розв'язування задач, за якого виділений підхід розв'язання обговорюється одразу з усіма учнями класу або один з учнів розв'язує задачу біля дошки, а всі останні списують основні етапи розв'язання, незначна частина учнів намагається розв'язати самостійно;

– самостійне розв'язування задач у зв'язку з виконанням домашніх завдань;

– самостійне розв'язування задач у зв'язку з виконанням контрольних робіт.

2. Спосіб містить два нових елемента: напівсамостійне і цілком самостійне розв'язування задач, що містить такі етапи:

– розкриття вчителем загального підходу до розв'язування задач даного виду на прикладі розв'язання однієї-двох задач;

– колективне розв'язування невеликої кількості задач із використанням загального підходу;

– напівсамостійне розв'язування задач, що передбачає колективний аналіз умови задачі, обговорення ходу (плану) розв'язання і самостійну роботу з реалізації окресленого плану розв'язання або виконання окремих операцій;

– цілком самостійний розв'язок задач, що передбачає самостійний аналіз умови, його короткий запис, розроблення плану розв'язання, його реалізацію, аналіз відповіді, перевірку правильності розв'язку;

– самостійна робота з розв'язування задач у зв'язку з виконанням домашніх завдань;

– самостійна робота з розв'язування задач у зв'язку з виконанням контрольних робіт.

3. Алгоритмічний, який відрізняється від попереднього тим, що учні ознайомлюються із загальним методом (алгоритмом) розв'язування задач даного класу. Схематично це відбувається так:

– колективне розв'язування однієї-двох задач, що відносяться до даного класу (множини) задач;

– висунення проблеми відшукування загального методу розв'язування задач даної множини;

– відшукування учнями (під керівництвом учителя) загального методу розв'язування задач даного класу, складання алгоритму розв'язування задач;

– засвоєння структури алгоритму і окремих операцій, з яких складається розв'язання у процесі колективного розв'язування однієї-двох задач;

– цілком самостійне розв'язування задач, що передбачає самостійний аналіз умови, вибір способу скороченого запису його, застосування знайденого алгоритму розв'язання до конкретної ситуації, аналіз і перевірка отриманого розв'язку;

– самостійна робота з розв'язування задач у зв'язку з виконанням домашніх завдань;

– самостійна робота з розв'язування задач у зв'язку з виконанням контрольних робіт.

Алгоритмічний спосіб може бути здійснений за умови, якщо вчитель має у своєму розпорядженні алгоритми розв'язку фізичних задач (загальний алгоритм розв'язання задач, алгоритми з конкретних тем (розділів) курсу фізики і часткові, на засвоєння окремих дій: перетворення одиниць вимірювання фізичних величин тощо). Додамо, що багато дослідників цінують алгоритмічний спосіб найвище.

Загальний алгоритм розв'язування навчальних фізичних задач має такий вигляд:

I етап. Аналіз задачі та вибір плану розв'язування:

1. Попередній аналіз: коротко записати умову задачі, встановити розділи фізики, які охоплюють явища, що розглядаються в задачі.
2. Детальний аналіз: установити основні характеристики фізичних об'єктів, використовуючи системи понять із розділів фізики, визначених у першому пункті.
3. Аналіз фізичної суті конкретної ситуації: встановити фізичні закони, які можна застосувати в конкретній задачі.
4. Вибір плану розв'язування задачі: визначити послідовність застосування законів, вибрати прийоми, спрощення, аналогії, побудувати гіпотези.

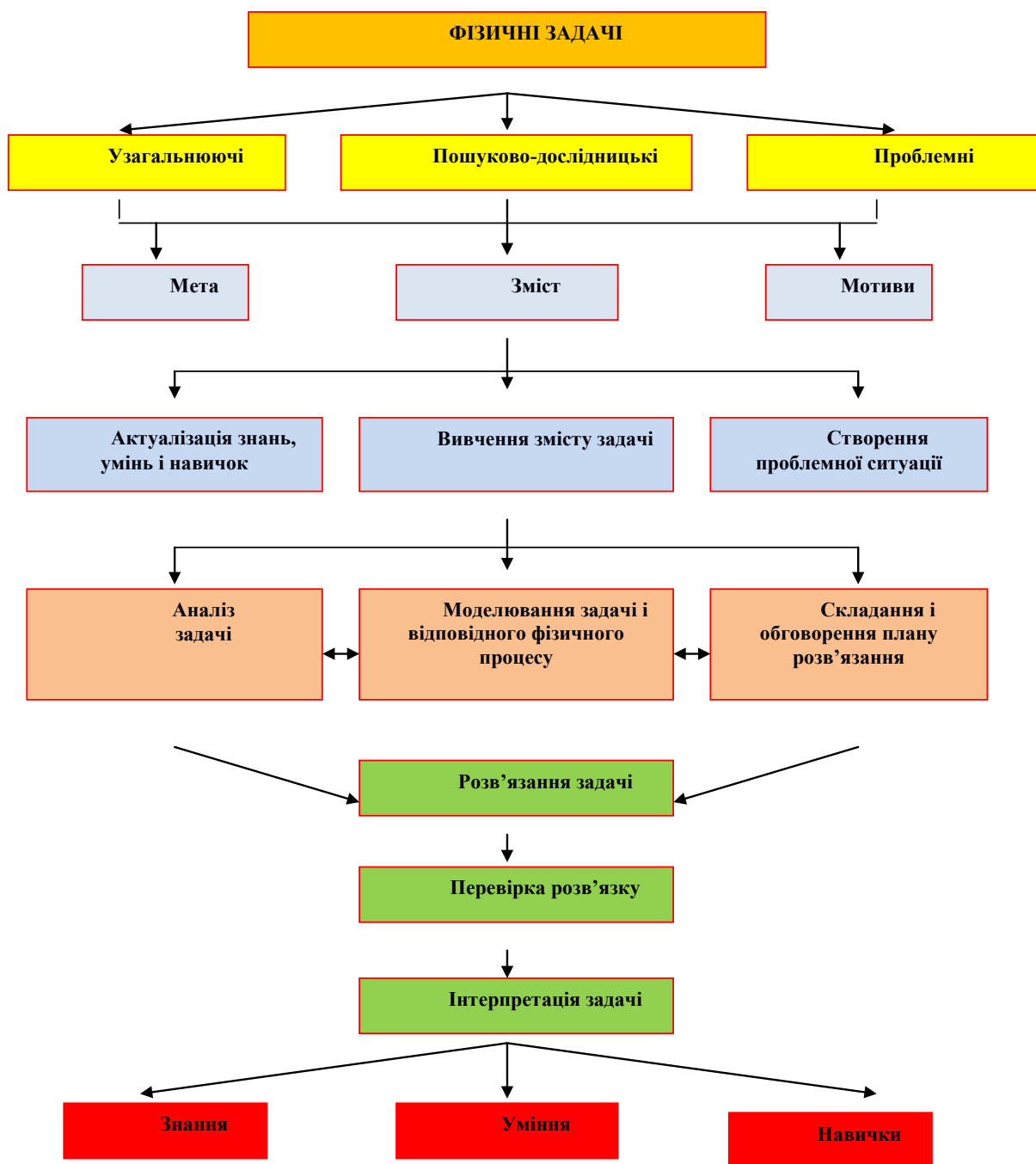


Рис. 2. Процес розв'язування навчальних задач із фізики

II етап. Застосування законів: користуючись алгоритмами перетворення, застосувати закони та прийоми, визначені під час аналізу.

III етап. Математичні дії:

1. Перейти, за необхідності, від векторного запису фізичних законів до скалярного.
2. Встановити, чи відповідає кількість рівнянь кількості невідомих.
3. Розв'язати систему рівнянь у загальному вигляді.
4. Перевірити за одиницями величин правильність знайденої загальної формули.
5. Виконати обчислення, побудувати графіки.

IV етап. Дослідження відповіді: перевірити правильність найменувань, фізичний зміст, правдоподібність відповіді, дослідити граничні значення загальної формули.

Визначення модульної стратегії пошуку розв'язання навчальних фізичних задач дає змогу доповнити і розвинути алгоритмічний спосіб та виокремити на його основі четвертий спосіб – евристико-алгоритмічний спосіб навчання учнів розв'язувати фізичні задачі.

Він має відмінність від алгоритмічного в тому, що задачі, на основі яких створюється алгоритм та потім засвоюється, вибираються не довільно, а за ознаками певної локальної системи (модуля). До складу модуля входять і завдання на складання задач. Це дає змогу одночасно актуалізувати у навчанні не лише алгоритмічні операції, як складові елементи готової моделі діяльності, а й евристичні, що охоплюють відношення між елементами (задачами) модуля і допомагатимуть надалі самостійно встановлювати необхідність застосування алгоритму: аналогічності, оберненості, підзадачі, формулювання (складання) задачі тощо [4].

Висновки. На основі викладеного можемо зробити висновок, що навчальні задачі дають змогу перетворити навчання фізики у продуктивний процес завдяки поєднанню теорії та практики. Така наслідкова закономірність актуалізує значущість суб'єкт-суб'єктної співпраці та уможлиблює розв'язання поточних навчальних завдань.

Використана література:

1. Григорчук О. М. Постановка та розв'язування задач із фізики будівельної тематики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2010. Вип. 16. С. 86–89.
2. Данилов М. А. Процесс обучения в советской школе. Москва : Учпедгиз, 1960. С. 42–43.
3. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. Москва : Просвещение, 1968. 176 с.
4. Розв'язування навчальних задач із фізики: питання теорії і методики / за заг. ред. Є. В. Коршака. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 327 с.
5. Усова А. В., Тулькибаева Н.Н. Практикум по решению физических задач. Москва : Просвещение, 1992. 192 с.

References:

1. Hryhorchuk, O. M. (2010). Postanovka ta rozv'iazuvannia zadach z fizyky budivельnoi tematyky [Statement and solutions of physics problems in building theme]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohiiienka*. (Vols. 16), (pp. 86-89). Kamianets-Podilskyyi : K-PNU [in Ukrainian].
2. Danilov, M. A. (1960). *Protsess obucheniya v sovetskoy shkole [Education process in Soviet school]*. M. : Uchpedgiz [in Russian].
3. Zankov, L. V. (1968). *Didaktika i zhizn [Didactics and life]*. M. : Prosveschenie [in Russian].
4. Korshak Ye. V. (Eds.). (2004). *Rozv'iazuvannia navchalnykh zadach z fizyky: pytannia teorii i metodyky [Solving physics problems: theory and methodology issues]*. K. : NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
5. Usova A. V., & Tulkibaeva N.N. (1992). *Praktikum po resheniyu fizicheskikh zadach [Workshop on solving physics problems]*. M. : Prosveschenie [in Russian].

Chumak M. Ye. Physics training problems as a pedagogical problem

The educational task, its characteristics, place and role in teaching are important issues when considering the educational process. The didactics reflects different sides of the educational task. An introduction to the learning material, that will have to be studied, can be made differently by a teacher.

The versatility of considering of a physics training problem is a welcome condition for further exploration of this subject. However, the above interpretation of the teaching task has certain features: first, it is the local nature of the physics training task: each problem is inextricably linked to a specific topic or issue in the physics program; secondly, there is a continuous change in teaching tasks over time. For example, today there are some teaching tasks in the lesson of physics, tomorrow – the others, after tomorrow – completely different ones. Connection between the nature of physics training problems and the used methods and techniques can only be partial, and does not have the generalization property due to the local nature of the teaching tasks.

Defining a modular strategy for finding the solution of physics training problems allows to supplement and develop the algorithmic method and to distinguish on its basis the fourth method – heuristic-algorithmic way of teaching students to solve physical problems.

The educational task, its characteristics, place and role in teaching are important issues when considering the educational process. The didactics reflects different sides of the educational task. An introduction to the learning material, that will have to be studied, can be made differently by a teacher.

The use of a number of methodological tools has made it possible to determine that the modular strategy of finding the solution of educational physical problems allows to supplement and develop the algorithmic method and to distinguish on its basis the fourth method – heuristic-algorithmic way of teaching students to solve physical problems. It is problematized that there are links between the nature of physics training tasks and the methods and techniques used.

Key words: task, educational task, physics training problems, ways of solving problems, ways of teaching to solve physical problems.

УДК 378.4

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.28>

Шерман З. О., Габорець О. А.

ЗАСТОСУВАННЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМУ В КУРСІ МЕДИЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ ФІЗИКИ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ

Проаналізовано основні аспекти використання лабораторного практикуму в курсі медичної та біологічної фізики у вищій медичній школі під час формування фундаментальних компетенцій майбутніх фахівців. Розглянуто найважливіші напрями вищої медичної освіти, що формують фахові компетентності студента, а саме можливість оволодіння сучасними технологіями навчання з метою створення знань і умінь з основних фізичних характеристик медикобіологічних систем, основ усіх фізичних процесів, що відбуваються у живих організмах, а також знання та розуміння у галузі наук, що формують основи біологічної та медичної фізики.

Відзначено важливі аспекти використання лабораторного практикуму в курсі медичної і біологічної фізики як дисципліни, що відіграє важливу роль у процесі навчання і надає студентам базові знання з фізики, вміння проведення фізичних експериментів, безпосередньо впливає на формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців.

Вивчення тем біофізики, що є частиною тем дисципліни та відноситься до числа фундаментальних біологічних наук, таких як молекулярна біологія, фізіологія, біохімія, генетика, неймовірно складне, а іноді й неможливе, тому виникла необхідність виділяти, виокремлювати суттєве в об'єкті і брати для вивчення не сам об'єкт, а його модель. Модель – це матеріально реалізована система, вивчення якої дає нову інформацію про об'єкт та відображує його основні властивості.

*Особливо ефективним виявилось використання моделей із застосуванням комп'ютерних технологій. Комп'ютерні моделі мають підвищену евристичну здатність, дають змогу отримувати вагомі результати під час виконання віртуальних експериментів. Наприклад, вивчення основ фізики слуху й ознайомлення з основами аудіометрії студенти можуть виконувати за допомогою загальнодоступного програмного продукту з Інтернет-ресурсу *Check your hearing*. Навчальне комп'ютерне моделювання фізичних процесів, реалізоване у формі віртуальних фізичних експериментів, грає все більшу роль у навчанні медичної фізики.*

Ключові слова: *медична та біологічна фізика, лабораторний практикум, формування фундаментальних компетенцій.*

У програмі базової професійної підготовки студентів вищої медичної школи лекційний курс навчальної дисципліни “Медична та біологічна фізика” супроводжується лабораторним практикумом, який дає студентам додаткові компетенції та практичні навички, зокрема під час застосування нового електронного медичного обладнання, приладів дозиметричного радіаційного контролю та інших фізичних і біофізичних методів у медицині.

Навчальна дисципліна “Медична та біологічна фізика” є однією з опорних дисциплін, що формує фізичні та біофізичні основи для подальшого вивчення студентами інших дисциплін: загальної фізіології, біологічної та біоорганічної хімії, біостатистики, гістології, рентгенрадіології, гігієни та екології, офтальмології та оториноларингології.

Фундаментальна підготовка з фізики є одним із найважливіших напрямів вищої природничо-наукової освіти, особливо медичної, що формує фахові компетентності студента як можливість оволодіння сучасними технологіями навчання з метою створення знань і умінь з основних фізичних характеристик медикобіологічних систем, основ усіх фізичних процесів, що відбуваються у живих організмах, а також знання та розуміння у галузі наук, що формують основи біологічної та медичної фізики.

Фізика є не тільки базовим складником професійної освіти [1], а й світоглядною дисципліною, яка формує наукове мислення майбутнього фахівця, дає змогу застосовувати знання з медичної та біологічної фізики у практичних ситуаціях.

Як і всі природничі науки, фізика – наука експериментальна. Але у фізиці як у фундаментальній науці теорія не тільки пояснює та узагальнює, а й систематизує результати експериментів. Експериментальні завдання лабораторно-практичних робіт є ілюстрацією, і прямим доказом прояву та застосування законів, явищ і процесів, що вивчаються в теоретичному лекційному курсі медичної та біологічної фізики. Лабораторно-практичні роботи є невідривною частиною курсу медичної та біологічної фізики у вищій медичній школі. Проведення фізичного експерименту демонструє студентам зв'язок між наукою і практикою, що є головною метою предмету.

Вирішальна роль фізичного експерименту як джерела знань і критерію істинності теоретичних досліджень визначає місце та значимість лабораторного практикуму в курсі медичної і біологічної фізики, що закладає здатність застосовувати кількісні методи під час дослідження медико-біологічних процесів, допомагає студенту трактувати загальні фізичні та біофізичні закономірності, що лежать в основі функціонування організму людини.

Реформування, вдосконалення фізичної освіти в медичних вишах вимагає застосування сучасного коштовного медичного обладнання, що неможливо. Це визначає одну істотну причину: останнім часом різко зменшився інтерес студентів до вивчення фізики, знизився престиж фізичної освіти.

Аналіз числа учасників ЗНО вказує на те, що фізику як конкурсний предмет вибирає рекордно низька частка тих абітурієнтів, що успішно пройшли ЗНО. Недостатність базових знань фізики студентів-першокурсників є серйозною проблемою у формуванні фундаментальних компетенцій майбутніх фахівців [2].

Для того щоб підняти значимість фізичної освіти у вищій медичній школі, підвищити зацікавленість студентів у результатах навчальної діяльності, а також стимулювати їх до формування загальних і професійних компетенцій, необхідна модернізація освітнього процесу з перших днів вивчення медичної і біологічної фізики і проведення фізичного практикуму [3–5].

Проблема підвищення ефективності професійної компетентності випускників медичних вишів тісно пов'язана з удосконаленням методик вивчення фундаментальної фізики і проведення лабораторно-практичних робіт курсу медичної і біологічної фізики.

Основи методики навчання фізики у вищій школі та проведення експериментів в освітньому процесі розглянуто в дослідженнях багатьох авторів. Аналіз наукової літератури показує, що найбільша роль у розвитку творчої активності студентів належить фізичному експерименту, в ході якого студенти спостерігають явища, можуть дати якісну та кількісну оцінку цих явищ, а також знайти зв'язки між ними [2; 4].

Запровадження комп'ютерних технологій надає широкі можливості розвитку фізичного практикуму та методики його виконання у курсі загальної фізики.

Зміст, структура, технічні можливості методичних указівок повинні змінюватися відповідно до вимог часу, постійного розвитку медичної фізики та пов'язаних із нею інших природничих наук.

Мета статті – відображення важливих аспектів використання лабораторного практикуму в курсі медичної і біологічної фізики як дисципліни, що відіграє важливу роль у процесі навчання і надає студентам базові знання з фізики, вміння проведення фізичних експериментів, безпосередньо впливає на формування професійної компетентності майбутніх медичних фахівців.

Потреба у фізичних знаннях для фахівців, які здобувають вищу медичну освіту в галузі природничих наук, очевидна і незаперечна.

Кваліфікація фахівця, його професійна компетентність визначаються отриманими знаннями, навичками наукового мислення, світоглядом, тому саме курс медичної та біологічної фізики займає важливе місце в підготовці фахівців і повинен проводитися протягом перших двох-трьох семестрів.

Фізичний практикум є невід'ємною частиною курсу медичної та біологічної фізики та головною формою пізнавальної діяльності студента. Він є головним аспектом в ознайомленні студентів з експериментальними основами законів, явищ і процесів, у прищепленні навичок самостійної підготовки та проведення фізичних експериментів.

Проведення лабораторно-практичних робіт дає студентам розуміння зв'язку фундаментальних знань і практики, розвиває дослідницькі здібності, здатність застосовувати набуті знання під час виконання експериментальної роботи [2; 4].

Успіхи теоретичних досліджень із фізики, досягнуті останніми роками, потреби медичного виробництва і нові технологічні можливості зумовлюють необхідність модернізації освітніх процесів, зокрема фізичного практикуму [4; 5].

Однак сьогодні викладачі медичних та інших нефізичних спеціальностей стикаються з недостатністю основних фізичних знань студентів-першокурсників, що стає певною перешкодою у формуванні базових компетенцій майбутніх медичних фахівців.

Незадовільний рівень знань основ фізики як базової фундаментальної дисципліни призводить до того, що під час вивчення інших спеціальних дисциплін вищої медичної школи, таких як біологія, гістологія, хімія та ін., відбувається неправильне пояснення фізичних процесів або накопичення знань без глибокого розуміння фізичної сутності фізико-хімічних основ процесів життєдіяльності.

Приблизно дві третини навчального часу відводиться на аудиторні заняття та одна частина – на самостійну роботу, що визначає позааудиторні форми навчання. На виконання лабораторного практикуму припадає більша частина аудиторних занять [6; 7].

Наступний важливий аспект лабораторно-практичних робіт – це їхня тематика. Вони мають відповідати найбільш важливим частинам теоретичного курсу для подальшого навчання фізіології людини й іншим навчальним дисциплінам природничо-наукової і фахової підготовки та сприяти їх міцному засвоєнню.

Разом із тим можна виділити частину завдань в 1–2 лабораторних роботах для кращого сприйняття і розуміння теоретичного матеріалу, що вивчається самостійно. Так, наприклад, під час виконання роботи з вивчення методів оцінки похибок за прямих та непрямих вимірів кількісних значень різних величин доречно розділити її на дві частини. Завдання лабораторної роботи, яке включає виконання прямих вимірів фізичних величин, реалізувати в аудиторії, а завдання, що включає непрямі виміри, залишити для самостійного опрацювання. Природно, у цьому разі в інструкції такої роботи врахувати певні особливості.

Для ефективного використання аудиторного часу програмний матеріал із курсу медичної і біологічної фізики оптимально розподілено на лекції, лабораторні та практичні заняття. На жаль, навчальними планами на медичних спеціальностях не передбачаються лабораторно-практичні заняття під час вивчення деяких розділів курсу фундаментальної фізики.

Майбутні фахівці у таких роботах знайомляться з деякими методами досліджень, характерними для їх галузі науки, можуть вивчити прилади та методи, якими будуть користуватися надалі. Так, під час вивчення

фізичних основ процесу електрокардіограми і процесом зняття ЕКГ студенти не лише вивчають базові знання з електростатики та електродинаміки, що є основою електрографії органів і тканин, а й ознайомлюються з принципом роботи електрокардіографа. Як показує досвід, студенти з більшою зацікавленістю виконують такі лабораторні роботи.

Сучасна програма курсу медичної і біологічної фізики включає цілу низку вельми непростих для розуміння питань. Демонстрація фізичних явищ на реальному фізичному обладнанні залишається найпереконливішим способом розгляду таких питань як під час лекцій [6; 7], так і в процесі виконання лабораторного практикуму.

Вивчення тем біофізики, що є частиною тем дисципліни та відноситься до числа фундаментальних біологічних наук, таких як молекулярна біологія, фізіологія, біохімія, генетика, неймовірно складне, а іноді й неможливе, тому виникла необхідність виділяти, виокремлювати суттєве в об'єкті і брати для вивчення не сам об'єкт, а його модель.

Модель – це матеріально реалізована система, вивчення якої дає нову інформацію про об'єкт та відображує його основні властивості.

Деякі моделі доволі плідні та широко використовуються під час пояснення великого кола явищ, наприклад матеріальна точка, абсолютно тверде тіло, ідеальний газ, гармонійний осцилятор і т. п.

Особливо ефективним виявилось використання моделей із застосуванням комп'ютерних технологій. Комп'ютерні моделі мають підвищену евристичну здатність, дають змогу отримувати вагомі результати під час виконання віртуальних експериментів. Наприклад, вивчення основ фізики слуху й ознайомлення з основами аудиометрії студенти можуть виконувати за допомогою загальнодоступного програмного продукту з Інтернет-ресурсу Check your hearing.

Навчальне комп'ютерне моделювання фізичних процесів, реалізоване у формі віртуальних фізичних експериментів, грає все більшу роль у вивченні медичної фізики [3; 8].

Також слід відзначити невисоку вартість віртуальних експериментів (усі експерименти виконуються на одних і тих же комп'ютерах), простоту організації фронтальної лабораторної роботи (потрібен тільки комп'ютерний клас), можливість багаторазових досліджень зі зміною початкових умов, що дає змогу вирішувати складні завдання методом імітаційного моделювання.

Разом із тим віртуальним експериментам властиві істотні недоліки, які обмежують їх більш широке використання в освітньому процесі. Реальні об'єкти, реальні вимірювальні прилади значно складніші та багатші за своїми властивостями порівняно з віртуальними аналогами.

Під час виконання віртуальних експериментів у віртуальних лабораторних роботах у студентів не розвиваються практичні навички використання реальних приладів і обладнання для вимірювання фізичних величин, навички проведення експерименту, складання електричних схем і т. п.

Очевидно, що є неприйнятною підготовка фахівців, що не здатні працювати з реальними об'єктами.

Ці особливості, переваги і недоліки віртуальних експериментів визначають роль та значення віртуальних лабораторних робіт у фізичному практикумі. Сьогодні Інтернет-ресурси пропонують широкий вибір віртуальних робіт найрізнішої тематики.

Розвиток фізичного практикуму методами інформаційно-комунікаційних технологій, особливості організації освітньої і пізнавальної діяльності студентів у процесі підготовки і виконання віртуально орієнтованих лабораторних робіт у курсі загальної фізики розглянуто багатьма дослідниками, зокрема [3; 8]. Аналіз цих робіт показує, що найбільш раціональне поєднання традиційних та інформаційних технологій навчання. Комп'ютерний експеримент не може повністю замінити реальний. Віртуальні лабораторні роботи повинні виконуватися лише в тоді, коли в силу певних причин необхідні досліди не можуть бути проведені з використанням реального обладнання [8].

Уважається, що фахівець із вищою освітою повинен постійно, все життя самостійно вдосконалювати свої знання, що відповідає концепції безперервної освіти, тому студент під час навчання у вищій медичній школі повинен отримати навички, вміння самостійного оволодіння знаннями, їх безперервного поповнення та оновлення.

В умовах значного скорочення аудиторних годин у ВНЗ України дуже важливим чинником ефективності навчання є чітка організація самостійної роботи студентів. Важлива творча переробка, перетворення студентами навчальної інформації, одержуваної в аудиторних заняттях, у роботі над підручниками, з Інтернету, на знання, вміння, переконання.

Для цього необхідна систематична самостійна робота студентів. Особлива роль у придбанні навичок самостійної роботи належить фізичному практикуму. Лабораторний практикум на відміну від інших навчальних занять вимагає від студентів від самого початку навчання самостійної, активної і свідомої роботи не тільки в лабораторії, а й удома під час підготовки до виконання лабораторної роботи, обробки результатів експерименту і складання звіту [2; 4; 8].

Студент повинен усвідомити, що під час виконання кожної лабораторної роботи йому необхідно віміти: пояснювати фізичну суть явища, що вивчається в даній роботі; охарактеризувати особливості об'єкта досліджень; пояснити фізичні основи методики вимірювань, що використовується в даній роботі; користуватися вимірювальними приладами; проводити вимірювання, правильно записувати результати вимірювань; оцінити похибку

вимірювань; аналізувати результати експерименту, робити висновки, скласти звіт про виконання роботи. Усі ці вміння і навички можна придбати тільки в результаті цілеспрямованої самостійної роботи студента.

Висновки. Вивчення базового фундаментального курсу медичної і біологічної фізики є важливою умовою формування загальної та професійної компетентності випускника вищої медичної школи – фахівця природничо-наукової спрямованості.

Фізичний практикум надає студентам експериментальні навички та вміння, можливість ефективно вирішувати питання інтеграції теоретичних знань та завдань практики.

Використана література:

1. Національна доктрина розвитку освіти. URL : <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti / 110.html>.
2. Бушок Г. Ф., Венгер Е. Ф. Методика преподавания физики в высшей школе. Киев : Наукова думка, 2000. 415 с.
3. Величко С. В., Сірик Е. П. Фізичний практикум з курсу загальної фізики для студентів нефізичних спеціальностей. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2. С. 183–188.
4. Осадчук Л. А. Методика преподавания физики. Дидактические основы. Київ : Вища школа, 1984. 350 с.
5. Лавренина А. Н., Леванова Н. Г. Лабораторный практикум по физике в аспекте формирования системы знаний, учений и навыков. *Современные концепции научных исследований*. 2015. № 6(15). С. 105–108.
6. Кияновский А. М. Лекция – одна из основных форм организации учебного процесса при изучении курса общей физики. *Сборник научных трудов SWorld*. 2016. Т. 4. № 2. С. 32–38.
7. Кияновский А. М. Лекционный эксперимент – неотъемлемая часть курса общей физики в высших учебных заведениях. *Сборник научных трудов SWorld*. 2014. Т. 12. № 3. С. 44–48.
8. Абдурахманова А. Х. Информационные технологии обучения в курсе общей физики в техническом вузе. URL : <http://ifets.ieee.org/russian/depsitory/v13-i3/htme/2r.htm>.
9. Организация физического практикума в техническом университете / А. Н. Морозов и др. *Физическое образование в вузах*. 2014. Т. 20. № 3. С. 3–16.

References:

1. Natsionalna doktrina rozvitku osviti. [National doctrine of educational development]. [elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/110.html> [in Ukrainian].
2. Bushok, G. F. (2000). *Metodika prepodavaniya fiziki v vyisshyey shkole*. [Methods of teaching physics in high school]. Kyiv: Naukova dumka publishing house [in Ukrainian].
3. Velichko, S. V. (2017). *Fizichniy praktikum z kursu zagalnoyi flziki dlya studentiv neflzychnih spetsialnostey*. [Physical Workshop in General Physics for Non-Physical Students]. Berdyansk [in Ukrainian].
4. Osadchuk, L. A. (1984). *Metodika prepodavaniya fiziki. Didakticheskie osnovy*. [Methods of teaching physics. Didactic basics]. Kyiv: Vyshcha Shkola [in Ukrainian].
5. Lavrenina, A. N. (2015). *Laboratoryniy praktikum po fizike v aspekte formirovaniya sistemy znaniy, ucheniy i navyikov*. [Physics laboratory workshop in the aspect of the formation of a system of knowledge, teachings and skills]. Moscow. [in Russian].
6. Kiyanovskiy, A. M. (2016). *Lektsiya – odna iz osnovnyih form organizatsii uchebnogo protsessu pri izuchenii kursa obschey fiziki*. [A lecture is one of the main forms of organization of the educational process when studying a course in general physics]. Odessa: Kuprienko [in Ukrainian].
7. Kiyanovskiy, A. M. (2014). *Lektsionniy eksperiment – neot'emlemaya chast kursa obschey fiziki v vyisshih uchebnyih zavedeniyah*. [Lecture experiment - an integral part of the course of general physics in higher education]. Odessa: Kuprienko [in Ukrainian].
8. Abdurahmanova, A. H. *Informatsionnyie tehnologi obucheniya v kurse obschey fiziki v tehnicheskom VUZe*. [Information technology training in a course in general physics at a technical university] [elektronnyy resurs] url: <http://ifets.ieee.org/russian/depsitory/v13-i3/htme/2r.htm> [in Ukrainian].
9. Morozov, A. N. (2014). *Organizatsiya fizicheskogo praktikuma v tehnicheskom universitete*. [Organization of a physical workshop at a technical university]. Moscow [in Russian].

Sherman Z. O., Gaborets O. A. Application of laboratory practicum in medical and biological physics in the higher medical school

The main aspects of using a laboratory practicum in the course of medical and biological physics in the higher medical school when forming the basic competencies of future specialists are analyzed in the article.

The most important directions of higher medical education that form student's professional competencies are considered, namely, the possibility of mastering the modern technologies of training in order to create knowledge and skills of the basic physical characteristics of medical and biological systems, the basics of all physical processes occurring in living organisms, as well as understanding the sciences that form the basis of biological and medical physics.

The paper underlines important aspects of using laboratory practicum in the course of medical and biological physics as a discipline, which plays an important role in the learning process and gives students basic knowledge of physics, the ability to conduct physical experiments, and directly influences the formation of professional competence of future medical professionals.

The study of biophysics topics, which are part of the subjects and are among the fundamental biological sciences, such as molecular biology, physiology, biochemistry, genetics are incredibly difficult, even sometimes impossible. Therefore, there was a need to define the essential in the object and take it for the study, not the object itself, but its model. A model is a materially implemented system, the study of which provides new information about the object and reflects its basic properties.

Especially effective turned to be the use of models using computer technology. Computer models have a high heuristic ability, allow to obtain significant results when performing virtual experiments. For example, students can perform the study of the basics of hearing physics and familiarity with the basics of audiometry using a publicly available software product from the Check Your Hearing online resource. Educational computer modeling of physical processes, implemented in the form of virtual physical experiments, is playing an increasing role in teaching medical physics.

Key words: *medical and biological physics, laboratory practicum, forming fundamental competences.*

УДК373.1+371.214.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.29>

Шкода М. В.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ (1991-2000)

Досліджено зміни у змісті навчання англійської мови в період розбудови незалежної України (1991–2001 роках). Висвітлено документи та їх основні завдання, які сприяли покращенню стану викладання предмета. Особливе значення серед яких мала Концепція викладання іноземних мов в Україні (1994), що була розроблена відповідно до положень Державної національної програми «Освіта». В Концепції вперше комплексно й системно викладено основні положення функціонування іноземних мов у системі безперервної освіти в Україні. Новими були й розділи про мовну ситуацію у тогочасному суспільстві, організаційно – методичне забезпечення вивчення іноземних мов, визначення вікових категорій, основних навчальних ступенів, а також відповідного базового рівня навченості іноземним мовам. Окреслено принципи укладання навчальних програм та шляхи їх реалізації. Пропонувалася розробка базових 14 рівнів навченості з іноземної мови єдиного державного стандарту, які можна досягти в період від дошкільного віку й впродовж подальшого вивчення мов. Відповідно до листа «Про поступове запровадження вивчення іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх шкіл» вивчення цього предмета базовим навчальним планом передбачалося з 1-го або 2-го класу. Стан готовності школи до започаткування інновацій визначався шкільною радою, з урахуванням побажань батьків, наявності кваліфікованих кадрів та навчально- методичного оснащення.

Також автором проаналізовано навчальні плани та програми з іноземних мов для початкової школи даного періоду; досліджено їх структуру та змістовий компонент. Визначені принципи укладання навчальних програм вивчення іноземних мов. Проаналізовано відповідність програмових вимог змісту навчання іноземних мов у початкових класах; проведено порівняльну аналогію розвитку навичок аудіювання, читання, говоріння і письма з першого по четвертий класи. Проведений аналіз найуживаніших посібників з англійської мови для молодшої школи, розкрито їх сильні та слабкі сторони. Досліджено теоретичний доробок та практичний досвід викладання англійської мови у початковій школі у визначений період.

Ключові слова: зміст навчання, іноземні мови, англійська мова, навчальний план, шкільна програма, навчальний предмет, початкова школа, підручник.

Після здобуття Україною незалежності в державі розпочали формувати та втілювати в життя власну політику в галузі освіти. Зміни в даній галузі були спрямовані на досягнення світового рівня, осучаснення, відродження самобутнього національного характеру, докорінне оновлення змісту, форм і методів навчання та організаційних засад діяльності навчальних закладів. В цей непростий перехідний час пошуку освітніх інновацій, який безумовно сприяв творенню нових методів, засобів, форм і підходів до освітнього процесу, країна перебувала у фінансовій скруті. Державні мужі незалежної України хоча і проголошували освіту та її інновації одною з найважливіших стратегічних складових державної ідеології соціально-економічного розвитку країни та основ національної безпеки, проте, де-факто, освіта та наука істотно недофінансовувалася. Економічна криза суттєво впливала на якість навчального процесу. Найскладнішими залишалися проблеми несвочасного забезпечення шкіл та навчальних закладів освіти необхідною кількістю навчальної літератури, невивплата заробітної плати вчителям середніх загальноосвітніх закладів та матеріально – технічний стан приміщень. Однак, незважаючи на складні соціально – економічні умови, Міністерству освіти України вдалося досягти певних позитивних змін в освіті та покращити рівень викладання англійської мови у початковій школі зокрема.

Над питанням вивчення іноземної мови в початкових класах працювали такі відомі радянські вчені, як О.С. Ханова, І.Н. Верещагіна, А.П. Старков, А.Т. Чистякова, Ю.І. Коваленко. Значними вважаємо наукові доробки сучасних українських вчених В.М. Плахотник, О.Є. Мисечко, Т.К. Полонська, О.С. Пасічник, В.Г. Редько, О.А. Палій та Л.В. Кравчук. Разом з тим, ретроспективний аналіз досвіду вивчення англійської мови в початковій школі потребує більш детального подальшого дослідження в період запровадження та апробації принципів Нової української школи.

З огляду на це, метою статті є аналіз процесу запровадження вивчення англійської мови в початковій школі в загальноосвітніх школах України в період розбудови незалежної держави (1991–2001 р.р.).

Концептуальні засади реформування вітчизняної освіти в період становлення незалежності були визначені Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»). Цей документ, розроблений творчим колективом освітян-науковців і практиків, був розглянутий і схвалений Першим з'їздом педагогічних працівників України (грудень 1992 р.) та затверджений Кабінетом Міністрів 3 листопада 1993 р.

У 1994 році відповідно до положення Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI) було розроблено Проект Концепції викладання іноземних мов в Україні. На цей період у середніх навчальних закладах англійську мову вивчало 70,1 %; німецьку, французьку й іспанську відповідно 19,4, 10,5 % та 0,6 %. Відмінність цієї Концепції від попередніх постанов, інструктивних листів та інших документів полягала в тому, що в ній вперше комплексно й системно викладено основні положення функціонування іноземних мов у системі безперервної освіти в Україні. Новими вважалися розділи концепції про мовну

ситуацію в українському суспільстві, організаційно – методичне забезпечення вивчення мов, визначення вікових категорій і основних навчальних ступенів, відповідного базового рівня навченості іноземним мовам. Було розроблено принципи укладання навчальних програм (комунікативний підхід, інтеграція, прогресія, диференціація, кумулятивність, неперервність, принцип рамки) та шляхи їх реалізації. Визначався зміст національної програми з іноземних мов. У Концепції підтримувалося право на створення умов для вивчення іноземних мов у різноманітних дошкільних, шкільних і вищих навчальних закладах у різному обсязі. Водночас пропонувалася єдина національна програма і єдиний державний стандарт у системі безперервної освіти, покликаний допомогти не лише об'єктивно оцінювати успіхи учнів, студентів, навчальних закладів, а й створювати рівні можливості у вивченні іноземних мов у навчальних закладах будь-якого типу. Наголошувалося, що єдиний державний стандарт для різних типів навчальних закладів можливий у тому випадку, коли він буде рівневий, що в свою чергу забезпечить постійну можливість для оцінювання прогресу. Пропонувалася розробка декількох рівнів єдиного державного стандарту, які можна досягнути в період від дошкільного віку й упродовж подальших років вивчення мов, які повинні бути не копіюванням четвертних та річних іспитових робіт, сесій, а логічними віхами мовленнєвого розвитку. Важливою була умова, за якої запропоновані рівні можуть співвідноситися одночасно до різних організаційно та хронологічно визначених ступенів навчального процесу. Основне призначення іноземної мови полягало у формуванні особистості учня (студента) через оволодіння спілкуванням – говорінням, розумінням на слух, читанням та письмом).

Зміст, структура і форми реалізації навчальних програм зумовлювалися в першу чергу з домінуючою філософією суспільства того часу. Навчальні програми в державах, де політична і соціально-економічна структура суспільних відносин підтримувала і розвивала демократичні принципи, склалися таким чином, що їх вихідною метою були потреби кожного учня. Отже, основна мета – допомогти дітям розуміти як потреби людей, що їх оточують, так і свої власні, і навчити їх забезпечувати ці потреби. До мети вивчення будь-якого предмета були включені як загальнопредметні так і спільні цілі для мовних предметів.

Метою вивчення іноземних мов внесли наступні цілі:

1) усвідомлювати потреби кожної дитини як неповторної особистості, допомогти їй гармонічно розвиватися, сприяти тому, щоб учні (студенти) краще розуміли самих себе, своє місце в суспільстві, свої прагнення бути вільним у виборі, зокрема, навчальних матеріалів і методів їх опрацювання, незалежними у критичних висловлюваннях, самостійними у прийнятті рішень, творчими в освоєнні предмета і навколишнього світу, гуманними в своїй поведінці у навчальному закладі й поза його межами, здатними ставити посильні цілі й досягати їх;

2) виховувати позитивне ставлення до вивчення іноземних мов через створення реальних можливостей для духовного розвитку та емоційного самовираження, через почуття власного успіху, морального комфорту і радісну атмосферу навчання, через ознайомлення із культурою і цивілізацією країн, в яких іноземна мова має статус рідної, через використання методу переконання і позбавлення будь-яких проявів залякування та невинуватого керування, через толерантність і тактовність в організації педагогічної комунікації;

3) забезпечувати постійне стимулювання інтелекту, розвиток мисленнєвих процесів: аналізу, умовиводів, осмислення, запам'ятовування, що підвищить рівень вивчення іноземних мов та інших предметів, підготує учнів до плідної інтелектуальної праці, поліпшить їх комунікативну спроможність та культуру спілкування;

4) навчати методам і прийомам самостійного вивчення мови, сформуванню достатню основу для набуття навичок, знань і світогляду, які необхідні для досягнення незалежності в організації навчання, роботи і відпочинку. Для реалізації вищезазначеної мети визначатиметься структура і зміст цілей і технологій їх досягнення.

Кожну із цих чотирьох цілей пропонувалося поділити на 14 рівнів завдань, які підпорядковуватимуться одне одному і їх прогресія повинна бути кумулятивною, тобто володіння кожним наступним рівнем залежатиме від оволодіння попереднього. Кожен із 14 рівнів завдань мав відображати рівень сформованості навичок та вмій у визначених видах мовленнєвої діяльності. Чітке формулювання рівнів досягнень учнів у межах кожної цілі давало можливість об'єктивного, дієвого, постійного оцінювання знань, навичок та вмій учнів (студентів) як вчителями, так і самими учнями.

Для досягнення, вищезгаданих цілей, включено сім обов'язкових тематичних блоків, що узагальнюють досвід учнів про себе і навколишній світ. А саме, щоденна діяльність людини, особисте і соціальне життя, світ навколо нас; світ освіти, навчання і роботи; засоби масової інформації; основні види діяльності, що зв'язують нас із міжнародним світом; світ уяви та творчості. Пропозиція опанувати всі сім тем на кожному ступені навчання мала за мету забезпечення інтеграцію тем та послідовне, циклічне їх освоєння.

Поряд з цілями та технологією їх досягнень входив і контроль. Оцінювання і тестування згідно Концепції вважалися різними типами контролю досягнень. Оцінювання постійно проводиться вчителями згідно запропонованих рівнів, а тестування проводиться державою в кінці кожного ступеню навчання. На думку експертів, такий підхід міг забезпечити єдність постійного ефективного контролю, що надаватиме інформацію для учнів, батьків учнів, вчителів, керівників навчальних закладів і підрозділів та періодичного державного, відносно об'єктивного, контролю тестування, який міг би сприяти виявленню успіхів і проблем у кожному конкретно взятому навчальному закладі і освіти в цілому. Такий взаємозв'язок оцінювання і тестування надавав можливість оперативного виявлення успішної практики навчання і вивчення іноземних

мов та оперативного поширення цього досвіду через мережу підготовки і перепідготовки вчителів.

Відповідно до Концепції, для досягнення уніфікованих результатів вивчення іноземних мов в умовах освітнього плюралізму необхідно визначити базові рівні знань і навичок учнів для кожного ступеню безперервної освіти з предмета. Базові рівні навченості з іноземної мови виступали як єдиний державний стандарт, досягнення якого обов'язкове для всіх учнів незалежно від типу навчального закладу та специфіки курсу навчання, оцінювання й тестування якого повинні мати об'єктивний зріз базового рівня володіння іноземною мовою. Введення поняття « рівнів засвоєння » для переважної більшості навчальних дисциплін і встановлення допустимості варіативності рівнів державного стандарту повинно допомогти дітям із різними здібностями (включаючи дітей із фізичними і розумовими вадами) навчатися поряд і досягати посилюваних рівнів в обов'язкових освітніх предметах. Передбачалося, що діти матимуть змогу раннього визначення свого профілю – гуманістичного чи технічного.

Державне тестування рекомендовано проводити після 2, 3, 4, 5 етапів, оскільки на кожному з цих етапів учню слід надати право припинити навчання з тих предметів, з яких він вважає за доцільне, якщо він досягне базових рівнів державного стандарту. В цілому, випускник середньої школи в сумі обов'язкових предметів мусив мати не менше 7-8 рівнів в середньому .

Відповідно до ступеня вивчення іноземної мови визначалася і кількість занять англійської мови на тиждень: 1-й ступінь (вік : 5-7 років) – на вивчення іноземної мови відводилося не менше 3-х годин на тиждень; 2-й ступінь (вік : 7-11 років) – не менше 6 годин на тиждень; 3-й ступінь (вік : 11-14 років) – не менше 5 годин на тиждень; 4-й ступінь (вік : 14-17 років) – не менше 5 годин на тиждень; 5-й ступінь (вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах) – не менше 6 годин протягом 3-4 років; 6-й ступінь (вивчення іноземних мов в нестандартній мережі, підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації фахівців іноземних мов) [9].

Розглянемо більш детально 1-й і 2-й ступені. У програмі зазначалося, що основний акцент під час вивчення предмета слід робити на мимовільному запам'ятовуванні навчального матеріалу. На заняттях потрібно створювати довірливу і доброзичливу атмосферу, уважно ставитися до учнів, враховуючи психофізичні особливості дітей цього віку. Оскільки пам'ять семи – восьмирічної дитини має великі можливості: учень цього віку легко і міцно запам'ятовує як окремі іншомовні слова, так і словосполучення, фрази, вірші, мовні кліше. Високою ефективністю відрізняються імітаційні здібності дітей. Тому вчителям рекомендовано використовувати різноманітні форми роботи, цікаві ігри, пісні, римівки, вірші та включати в навчальний процес мову жестів, міміку, рухи, імітацію, музичний супровід. Від уміння вчителя творчо організувати навчальний процес залежить успіх роботи. За вимогами, урок повинен бути насиченим такими вправами й іграми, які б урізноманітнювали діяльність учнів, оскільки через нестійку увагу діти не можуть зосередитися на одній дії, адже організм дитини вимагає руху. Саме рухливі ігри, що проводяться в контексті загальної навчальної задачі, допомагають розрядити напруження, дати вихід дитячій рухливій енергії, тим самим стимулюючи подальшу розумову активність учнів. Зазначалося, що грамотний підбір наочності та технічних засобів навчання також впливає на розум і почуття дітей, викликає інтерес до предмета, робить їх мовлення образним і емоційним. У роботі вчителю давали право вибору та використання посібників та матеріалів для початкового навчання. Орієнтація на чинні на той час навчально – методичні комплекси не мала перешкоджати виходити за межі пропонованої тематики і збільшити лексичний запас за рахунок збільшення вивчення додаткових тем. Резерв часу рекомендовано використовувати для більш ретельного опрацювання матеріалу, вдосконалення фонетичних навичок більш ґрунтовного засвоєння виразів класного вжитку, виконання вправ з аудіювання. Наголошувалося про важливість співпраці класовода і вчителя іноземної мови. Вони повинні вести психологічні – педагогічні спостереження, підтримувати постійний зв'язок з батьками, проводити позакласну роботу [10].

У програмі з іноземних мов для початкової школи практичною метою вивчення іноземної мови названо здатність учнів спілкуватися іноземною мовою в усній і письмовій формах. Навчання різних видів мовленнєвої діяльності має проводитися на основі сформованих навичок: фонетичних, лексичних та граматичних. Наголошено, що фундамент розвитку фонетичних навичок закладається в початковій школі, а вдосконалюється протягом усього періоду навчання. У програмі також зазначено лексичний мінімум для кожного року навчання. Це стосується і граматичного матеріалу, вивчення деяких граматичних явищ дозволялося переносити в інший клас, в залежності від підручника, яким користувалися в даному навчальному закладі. Навчання аудіювання передбачало формування вміння сприймати мовлення іншої особи при безпосередньому спілкуванні і в грамзапису. Закінчуючи початкову школу, учні повинні розуміти текст, що пред'являється одноразово та мовлення нормального темпу голосу спікера тривалістю до 2 хвилин. Навчання говоріння означало оволодіння навичками діалогічного і монологічного мовлення. Навчання діалогічного мовлення мало за мету навчити учня мовленнєвої взаємодії в межах заданої ситуації, а зміст діалогу повинен відповідати конкретній ситуації. Навчання монологічного мовлення передбачало досягнення такого рівня розвитку навичок і вмінь, при якому учні можуть без попередньої підготовки в природному темпі мобілізувати засвоєні іншомовні засоби з метою здійснення реальної комунікації. Метою навчання читання становило оволодіння зрілим читанням, під час якого сприймається потрібна інформація. На цьому етапі учні повинні навчитися читати вголос і про себе з повним розумінням коротких нескладних адаптованих текстів. Учні мають зрозуміти основний зміст тексту без словника, з контексту здогадуючись про значення невідомих слів.

Користуватися двомовним словником учні вчилися на другому році навчання. На кінець початкового етапу швидкість читання вголос і про себе – не менш як 350 друк. знаків за хвилину. Допускалося використання 2% незнайомих слів, значення яких можна знайти у матеріалах довідкового характеру або зрозуміти на основі здогадки. Завдання навчання письма навчити учнів правопису та умінню письмово викладати свої думки. На кінець початкового етапу учні повинні вміти висловлюватися – не менше 7 фраз, правильно оформлених у мовному відношенні. Переклад розглядався як важливий засіб оволодіння мовним матеріалом і різними видами мовленнєвої діяльності. Тематика усного мовлення і читання була представлена трьома темами: «Учень і його оточення», «Україна», «Країна, мова якої вивчається».

Щодо тематики усного мовлення, то у першому класі учні повинні вміти: знайомитися, вітати один одного, прощатися, погоджуватися або не погоджуватися із співрозмовником, розповідати про себе (називати ім'я, прізвище, вік, місце проживання, номер школи, клас); розповідати і запитувати про членів сім'ї, їх заняття і професії; описувати класну кімнату, називати предмети, розташовані в ній, і шкільне приладдя, називати їх колір та давати інші якісні й кількісні характеристики, висловлювати своє ставлення до цих предметів і запитувати про них; розповідати про свої заняття на уроках іноземної мови та запитувати про це свого співрозмовника; розповідати і запитувати про тварин, описувати їх та висловлювати своє ставлення до них; розповідати і запитувати про них. У першому класі лексичний мінімум становив 100 лексичних одиниць. Граматичний матеріал представлений дієсловами *to be*, *to have* і повнозначними дієсловами в *Present Indefinite*. Діти знайомляться з означеним і неозначеним артиклями, присвійним відмінком іменника, вживанням прийменників *прикметників* та рахунком в межах 20. Учні повинні знати всі звуки англійської мови та відповідно інтонувати розповідні, питальні та спонукальні речення.

Лексичний мінімум у другому класі складав 250 лексичних одиниць, у тому числі числівники до 100, займенники, прийменники і сполучники. Учні знайомляться з особливостями англійської вимови, наголосом, тонами англійської інтонації та транскрипцією. Граматика поповнюється розумінням утворення множини іменників, вживанням дієслів у *Present Simple*, зворотами *there is (there are)*.

У третьому та четвертому класах вивчене поглиблюється ознайомленням з утворення ступенем порівняння *прикметників*, вживанням деяких модальних дієслів та часів *Present Continuous*, *Past Continuous*, *Past Indefinite*, *Present Perfect*. Більш глибоко вивчаються фонетичні особливості англійської мови, об'єм лексичного запасу становить 500 і 850 лексичних одиниць відповідно. Діти повинні вміти розповідати і вести бесіду з товаришами про свою країну і її столицю, про міста і села, природу. Також знати назву мови, країн, народу, столиці, великих міст, географічне положення, клімат країни, мову якої вивчає [7].

Відомо, що підручник є основним засобом навчання і носієм його змісту, концентрованим носієм інформації певної освітньої системи, у межах якої він формується. Погоджуємося з думкою О.А.Палій, що за наявним підручником можна зі значною ймовірністю відновити основні параметри освітньої системи. І навпаки, дослідження елементів освітньої системи дає можливість визначити об'єктивну потребу в певному різновиді навчальної книги та порівняння її вимоги з реально втіленими в чинних підручниках [3].

У досліджуваній період найбільшою популярністю користувалися підручники для 1-3 класів В. Плахотника та Т. Полонської (видавництво «Перун», 1995 – 1998 рр.). Під час навчання мовного матеріалу автори дотримуються правила: успішно навчати мовленнєвої діяльності можна лише на основі сформованих навичок, які удосконалюються у процесі мовленнєвої діяльності. Велике значення відводилося на навчання вимови саме у першому класі, першокласники з першого уроку вчилися вимовляти звуки англійського алфавіту. У роботі над окремим звуком дотримувалися такої послідовності: аудіювання слова з новим звуком – виділення нового звука і аудіювання його у порівнянні з подібними звуками – вимова звука у складі слова – вимова ізольованого звука – вимова звука в складі слова і в мовленнєвому потоці. Введення нової лексики супроводжувалося відповідними яскравими кольоровими ілюстраціями, що, на нашу думку, сприяло кращому її засвоєнню. Типовими для введення нової лексики є вправи: прочитай підписи до малюнків, прочитай слова з перекладом, прочитай тексти до малюнків. Передбачалася робота зі словником.

Граматичні конструкції відпрацьовувалися вправами типу: склади якомога більше речень з таблицею; переписи, заповнюючи пропуски потрібними словами.

Введення читання і письма вводиться з другої чверті. Діти навчаються писати прописні літери, слова та словосполучення. Дуже вдалим вважаємо підхід до організації засвоєння навичок читання. Учні даються не назви букв, а їх озвучування. Букви вводяться в міру їх появи у словах. Спочатку для читання пропонуються лише слова, у яких голосний знаходиться у закритому наголошеному складі: це сприяє перенесенню навичок читання з рідної мови в англійську. Поступово вводиться читання буквосполучень *sh*, *ch*, *th*, *ar*, *or*, *er*, *ir* та методом читання цілих слів, такі необхідні для утворення речень слова як : *who*, *why*, *when*, *do*, *what*, *where*. Такий метод безумовно полегшує підхід до навчання читання і письма, оскільки винятків із правим небагато менше і їх легше запам'ятати [4].

Велику увагу у підручниках цієї серії (1-3 класи) виділялося на переклад, як універсального та економічного способу сегмантизації. Кожен урок містить вправи на переклад, а саме: прочитай і переклади на українську мову; закрий ліву частину сторінки і переклади на англійську мову. До подібних завдань ставляться певні часові проміжки, за які учні повинні їх зробити [5]. Проте такі завдання мають різний вплив на роботу учнів відповідно до їх темпераменту. Сангвініків та холериків часові рамки можуть мотивувати та спону-

кати до дій, а от для флегматиків та меланхоліків не має нічого більш складнішого за виконання завдань на відведений час. В учнів таких типів темпераменту подібні вправи викликають страх, невпевненість та небажання виконувати завдання. Великим недоліком вважаємо прихильність авторів опори на рідну мову. Окрім численних вправ на переклад на рідну мову, у підручниках всі інструкції до виконання завдань з 1-го по 3-й клас даються виключно українською мовою[6]. Це безперечно є кроком назад у підході до викладання англійської мови. Адже, ще у програмі середньої школи з викладанням ряду предметів англійською мовою за 1970 рік, у пояснювальній записці рекомендовано наступне: з метою оволодіння усною мовою потрібно, починаючи з першого року навчання, привчати учнів без перекладу розуміти і вживати в усній формі мовний матеріал, передбачений програмою, тобто вчити їх мислити іноземною мовою[8]. Для цього необхідно до кінця першої чверті в 1 класі переходити до ведення уроку тільки іноземною мовою. Подібний підхід пропонує і програма Нової української школи. Навіть для початкового курсу англійської мови вживання рідної мови є небажаним. Насправді повне занурення в мовне середовище прискорить процес сприйняття англійської мови в рази. Мовне середовище для учнів, які не живуть в англомовних країнах, дуже важливе, оскільки немає можливості чути англійську мову протягом дня. Саме тому уроки англійської мови мають виключати вживання української, щоб у здобувачів освіти принаймні на заняттях була можливість мовної практики. Прийнято вважати, що для молодших школярів, які вивчають англійську з нуля, буде вкрай важко сприймати інформацію мовою оригіналу, однак цю думку легко спростувати. Викладач з креативним підходом завжди зможе пояснити лексичний або граматичний матеріал за допомогою картинок, карток, відео, імітації, драматизації. Виправданим вважаємо використання рідної мови лише у виховних цілях, наприклад визначення моралі тексту чи історії.

Проаналізувавши серію підручників авторів В. Плахотника та Т. Полонської не знаходимо вправ на розвиток навичок сприймання та розуміння іноземної мови на слух. У сучасній методиці акцентується, що аудіювання є дуже важливим умінням, без якого стає неможливим оволодіння іноземною мовою.

Проведемо аналогію з підручником цього ж року видавництва Г.М.Бондарева для інтенсивного навчання учнів шкіл з поглибленим вивченням англійської мови. Незважаючи на те, що всі завдання до вправ були написані не англійською, а російською мовою, у підручнику передбачені вправи для розвитку навичок аудіювання. Надзвичайно цінним знаходимо включення у навчальний процес ігор, таких як «Карусель», «Везнайка», «Веселка» та ін. У підручнику читання освоюється сукупністю звукового і алфавітного методів, методу цілих слів та методу цілих речень [1].

Висновки. Отже, в період становлення української незалежності іншомовна освіта переживала етап докорінних змін у змісті навчання, встановлення цілей, удосконалення методів та форм навчання іноземних мов. Важливим кроком вважаємо запровадження поступового вивчення іноземних мов у початковій школі відповідно до Проєкту Концепції викладання іноземних мов в Україні. Були розроблені принципи укладання навчальних програм, шляхи їх реалізації та зміст, вихідною метою яких були потреби кожного учня. До мети вивчення будь – якого предмета були включені як загальнопредметні так і спільні цілі для мовних предметів. Однак недостатнє фінансування освітніх інновацій, брак відповідної навчально – методичної літератури та кадрове голодування гальмували розвиток освіти.

Уявляється, що здійснений аналіз змісту програм та підручників з іноземної мови досліджуваного періоду сприятиме удосконаленню викладання іноземних мов в початкових класах та допоможе уникнути прорахунків у майбутньому.

Використана література:

1. Бондарева Г.М., Маркелова Л.Е., Мошков В.В. English. Англійська мова для інтенсивного вивчення учнів 1-2 класів з поглибленим вивченням англійської мови. – Львів: Оріяна-Нова, 1997. – С. 112.
2. Лист «Про поступове запровадження вивчення іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх шкіл». // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – № 21. – С. 13-15.
3. Палій. О.А. Основні тенденції та етапи розвитку підручника з іноземних мов. // Іноземні мови. – 2014. – № 3. – С. 3-9.
4. Плахотник В.М., Полонська Т.К. English. Пробний підручник для 1-го класу загальноосвітньої школи, ліцеїв та гімназій.- Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун»,1998.-С.272
5. Плахотник В.М., Полонська Т.К. English. Підручник для 2-го класу загальноосвітніх навчальних закладів.-Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун»,1998.-С.312
6. Плахотник В.М., Полонська Т.К. English. Підручник для 3-го класу загальноосвітніх навчальних закладів.-Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун»,1997.-С.272
7. Програма з іноземних мов для початкової школи.//Інформаційний збірник Міністерства освіти України.-1994.-№ 21.- С.15-27
8. Програми середньої школи з виконанням ряду предметів іноземною мовою. Англійська мова І-Х класи.-К.:Міністерство освіти УРСР,1970.-С.1-41.
9. Концепція викладання іноземних мов в Україні. Проєкт.//Інформаційний збірник Міністерства освіти України.-1994.-№ 24.-С.7-24
10. Лист «Про поступове запровадження вивчення іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх шкіл».//Інформаційний збірник Міністерства освіти України.-1994.-№ 21.-С.13-15

References:

1. Bondarieva H.M.,Markelova L.E.Moshkov V.V.English.Angliiska mova dlia intensyvnoho vyvchennia uchniv 1-2 klasiv z

- poglyblyenym vyvchenniam angliiskoi movy.[Intensive English for 1-2 grades students in special schools],-Lviv:Oriiana-Nova, 1997.-pp.112
2. Lyst "Pro postupove zaprovadzhennia vyvchennia inozemnykh mov u pochatkovykh klasakh zagalnoosvitnykh shkil" [The letter "On the gradual introduction of foreign language learning in elementary schools"].Informational digest of the Ministry of Education of Ukraine.-1994.-№21.-pp.13-15
 3. Palii O.A.Osnovni tendentsii ta etepy rozvytku pidruchnyka z inozemnokh mov. [Main trends and stages of development of a foreign language textbook]. Foreign languages.-2014.-№3.-pp.3-9
 4. Plakhotnyk V.M., Polonska T.K.English.Probnyi pidruchnyk dlia 1-go klasu zagalnoosvitnioi shkoly ,litseiv ta gimnazii.[Experimental textbook for 1st grade students for general school, Lyceum and Gymnasium].-Kyiv,Irpin:VTF "Perun",1998.-pp.272
 5. Plakhotnyk V.M., Polonska T.K.English.Probnyi pidruchnyk dlia 1-go klasu zagalnoosvitnioi shkoly ,litseiv ta gimnazii.[Textbook for 2d grade students for general school, Lyceum and Gymnasium].-Kyiv,Irpin:VTF "Perun",1998.-pp.312
 6. Plakhotnyk V.M., Polonska T.K.English.Probnyi pidruchnyk dlia 1-go klasu zagalnoosvitnioi shkoly ,litseiv ta gimnazii.[Textbook for 3d grade students for general school, Lyceum and Gymnasium].-Kyiv,Irpin:VTF "Perun",1997.-pp.272
 7. Prohram z inozemnykh mov dlia pochatkovoi shkoly [Foreign language program for elementary school] . Informational digest of the Ministry of Education of Ukraine.-1994.-№21.-pp.15-27
 8. Prohramy serednioi shkoly z vykonanniam riadu predmetiv inozemnoiu movoiu.Anhliiska mova I-IX klasy, [High school programs with a number of subjects taught in a foreign language. English I-X classes], Ministry of Education of the USSR,1970, p.41[in Ukrainian]
 9. Kontseptsiia vykladannia inozemnykh mov v Ukraini.Proekt./Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy.[The concept of teaching foreign languages in Ukraine. Project]. Informational digest of the Ministry of Education of Ukraine.-1994.-№24.-pp.7-24
 10. Lyst "Pro postupove zaprovadzhennia vyvchennia inozemnykh mov u pochatkovykh klasakh zagalnoosvitnykh shkil" [The letter "On the gradual introduction of foreign language learning in elementary schools"].Informational digest of the Ministry of Education of Ukraine.-1994.-№21.-pp.13-15

Shkoda M. V. The peculiarities of the implementation of teaching english in primary schools in Ukraine (1991-2000)

The article devoted to the analysis the main problems (educational, instructional and organizational) of teaching foreign languages in primary school in Ukraine (1991-2001). Since 1991, there has been an intensive search for ways of forming implementing and modernizing the state educational policy directed at the innovative development of education in Ukraine. At the national level, policy markers had tied English education to Ukraine's modernization effort, economic prosperity and opportunity for advancement in science and technology. One significant change in English education in Ukraine was the lowering of starting age of English learning and expansion of English education into primary schools. The particular important document was the Concept of Teaching Foreign Languages in Ukraine.This document is characterized by a number of features that make it distinctive from its predecessors. It is the first unified, articulated national foreign language curriculum designed on the same educational philosophy as that for all other school subjects in primary schools nationwide. Those curriculum goals were not only reading, speaking, listening and writing skills, not only linguistic knowledge (pronunciation, vocabulary, grammar, communicative skills), but also learning strategies and cultural awareness as well. It was proposed to develop a basic 14 levels of foreign language learning of a single state standard, which can be achieved from pre-school age and through further language learning. According to the letter "On the gradual introduction of foreign language learning in primary schools", the study of this subject is provided in the basic curriculum in the 1st or 2nd class. The state of readiness of the school for the beginning of innovations was determined by the school board, taking into account the parents' wishes, availability of qualified personnel and teaching and methodological equipment.At the same time many challenges have been raised by researchers, classroom teachers, and teacher educators with regards to the implementation of the new curriculum in primary school, among them the lack of textbook and insufficient funding.

Key words: *content of education, foreign languages, English, curriculum, school programs, primary school, school subject, textbook.*

УДК 378.937

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.30>

Шуппе Л. В.

ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Статтю присвячено конкретизації сутності та структури лінгвокультурологічної компетентності, а також вияву рівнів її сформованості в майбутніх учителів іноземних мов у процесі їхньої професійної підготовки у закладі вищої освіти. Продемонстровано, що лінгвокультурологічна компетентність майбутніх учителів іноземних мов є закономірним наслідком реалізації у практиці їхньої професійної підготовки засобів культурологічного підходу, суть якого полягає у визнанні пріоритету культури в іншомовній освіті, вихованні і розвитку їхньої багатокультурної мовної особистості, у процесі яких вона не просто вивчає культуру, а проживає і переживає її як спосіб власного життя і діяльності, як певне середовище свого духовного збагачення. Лінгвокультурологічна компетентність учителя іноземної мови – це професійно важливе новоутворення особистості, яке дає йому змогу відчувати себе суб'єктом культурно-історичного процесу на основі ґрунтовної поінформованості в різних галузях науки та мистецтва, розуміння закономірностей розвитку культури як процесу зі створення, зберігання і трансляції загальнолюдських цінностей, чіткої орієнтації в традиціях, реаліях, звичаях, духовних надбаннях не лише свого народу, а й інших націй, мови котрих вивчаються, вияву здатності спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними компонентами і зразками різних народів, ефективно здійснюючи міжмовну і міжкультурну професійну комунікацію. Структура означеного феномена функціонує в гармонійній єдності інформаційно-змістового, особистісно-ідентифікаційного та функціонально-рольового компонентів, які виконують інтелектуальну, аксіологічну й адаптивно-регулювальну функції.

Вибіркове обстеження студентів закладів вищої освіти, які здобувають кваліфікацію вчителя іноземної мови, засвідчило, що за традиційного навчання в них досить повільно відбувається формування лінгвокультурологічної компетентності за всіма роками професійної підготовки. Як наслідок, більше половини випускників бакалаврату, достатньо мірою володіючи основною іноземною мовою, яка вивчається, практично дуже слабо підготовлені до реалізації функцій учителя іноземної мови як носія культурних цінностей, провідного суб'єкта й організатора шкільної іншомовної освіти, а також медіатора культур у сфері міжкультурної комунікації та взаємодії.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі іноземної мови, лінгвокультурологічна компетентність, культурологічний підхід, медіатор культур.

У сучасних умовах розвитку багатомовного комунікативного європейського суспільства залучення підростаючих поколінь до пізнання, збереження, трансляції й відтворення цінностей і традицій етнічних та національних культур постає найважливішою соціальною місією вчителів іноземних мов як професійно компетентних фахівців із зарубіжної філології та медіаторів культур у сфері шкільної міжкультурної іншомовної освіти [3, с. 16]. При цьому вчителі іноземних мов, реалізуючи власну професійно-педагогічну діяльність в умовах сприяння міжкультурному діалогу, мають бути не лише реципієнтами та провідниками соціокультурних цінностей, а й дослідниками проблем сучасної лінгводидактики й лінгвокультурології, ефективно здійснюючи культурологічний та кроскультурний аналіз підручників та наявного освітнього середовища. Отже, в означеному контексті значно актуалізується проблема вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземних мов на основі лінгвокультурологічного підходу [5, с. 34], який передбачає набуття ними відповідної фахової компетентності.

Проблема вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземних мов, особливо в умовах впровадження сучасної європейської мовної та освітньої політики [1], залишається предметом пильної уваги українських та зарубіжних науковців. Провідними аспектами наукових розвідок є такі: тенденції розвитку іншомовної педагогічної освіти (Н. Бібік, В. Гаманюк, С. Ніколаєва); інновація змісту, форм і методів фахової підготовки фахівців із романо-германської філології (Л. Голубенко, Н. Колесниченко, Я. Черньонков); формування в них лінгвокомунікативної (Н. Гальскова, Н. Гез, І. Задорожна), дослідницької (О. Григорович, М. Князян), педагогічної (О. Цокур, О. Шишко), лінгводидактичної (Т. Коноваленко, Є. Пассов), соціокультурної (Н. Білоцерківська, В. Коваль), міжкультурної (Н. Бориско, Т. Колбіна, С. Радул), мультикультурної (Р. Булаков) компетенцій. Натомість, попри численність науково-педагогічних досліджень, питання, які стосуються визначення сутності й специфіки, а також уточнення структури лінгвокультурологічної компетентності вчителів іноземних мов, висвітлено не належним чином.

Мета статті – конкретизація сутності та структури лінгвокультурологічної компетентності, а також вияв стану її сформованості в майбутніх учителів іноземних мов у процесі їхньої професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Аналіз доробок учених (М. Суворова, І. Харченкова) дав змогу встановити, що лінгвокультурологічна компетентність є закономірним наслідком реалізації у практиці сучасної філологічної освіти особливо – лінгвокультурологічного – підходу [5, с. 68], який іде на зміну традиційним когнітивно-знансьовому й технократичному підходам. Його суть полягає у визнанні пріоритету культури в освіті, вихованні і суспільному розвитку особистості, у процесі яких вона не просто вивчає культуру, а проживає і переживає її як свій спосіб життя і діяльності, як певне культурне середовище, продовжуючи її розвивати [2, с. 90].

Лінгвокультурологічний підхід, забезпечуючи зміну педагогічних пріоритетів за рахунок проєктування нового ідеалу суб'єктів викладання й учіння як "людей культури" [8, с. 450], спрямовує освітню діяльність на формування духовної особистості, здатної конструювати свій внутрішній світ на основі орієнтації у сфері культури власного народу та представників інших країн через опанування її цінностей, традицій, правил і, залишаючись неповторною, гармонійно співіснувати з іншими людьми, бути здатною до спільного вирішення проблем.

У процесі проведення власного теоретико-емпіричного дослідження з'ясовано, що лінгвокультурологічна компетентність учителя іноземної мови – це професійно важливе новоутворення особистості, яке дає йому змогу відчувати себе суб'єктом культурно-історичного процесу на основі ґрунтовної поінформованості в різних галузях науки та мистецтва, розуміння закономірностей розвитку культури як процесу зі створення, зберігання і трансляції загальнолюдських цінностей, чіткої орієнтації в традиціях, реаліях, звичаях, духовних надбаннях не лише свого народу, а й інших націй, мови котрих вивчаються, вияву здатності спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними компонентами і зразками різних народів, ефективно здійснюючи міжмовну і міжкультурну професійну комунікацію.

Установлено, що саме лінгвокультурологічна компетентність визначає активну життєдіяльність особистості вчителя іноземної мови, її здатність орієнтуватися в різних сферах соціального і професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини із соціумом, затверджуючи основний постулат культурологічного підходу в освіті: особистість, для того щоб "наздогнати людство", з одного боку, повинна прожити "для себе" культуру, тобто пройти її етапи у своєму духовному розвитку, а з іншого – повинна приймати активну участь у сучасному діалозі культур, цивілізацій та свідомостей [6].

Через це, на нашу думку, структура лінгвокультурологічної компетентності вчителя іноземної мови функціонує в гармонійній єдності інформаційно-змістового, особистісно-ідентифікаційного та функціонально-рольового компонентів, які виконують такі функції:

– інтелектуальну (знання національних і культурних особливостей носіїв рідної та іноземних мов, способів їх конструктивної комунікативної взаємодії та взаємовигідної співпраці, етичних принципів та настанов іншомовної комунікативної культури);

– аксіологічну (визнання рівності мов, значущості інших культур та повага до них, орієнтація на діалог культур, продуктивну взаємодію, стимулювання до розширення культурних та міжкультурних контактів);

– адаптивно-регульовальну (приспосовування до умов багатомовності і багатокультурності, гармонізація соціальних та міжособистісних відносин у полікультурному мовному та професійному середовищі, забезпечення сприятливого морально-психологічного клімату у ситуаціях ділового, міжкультурного та педагогічного спілкування).

Згідно з проведеними спостереженнями за діяльністю майстрів педагогічної праці у сфері шкільної іншомовної освіти, встановлено, що високий рівень сформованості лінгвокультурологічної компетентності був притаманним тим учителям іноземної мови, які виявляли всебічну поінформованість у галузі теорії культури, виявляючи знання основних понять і термінів, розуміння сутності та ролі культури в суспільстві і повсякденному житті, а також способів реалізації провідних культурних практик (культура мислення, культура поведінки, культура мовлення, культура спілкування); повну теоретичну обізнаність щодо культурних традицій, історії, географії, економіки, державного устрою, культури країн, мова яких вивчається, етикету та специфіки взаємодії з представниками іншомовної культури, способів підпорядкування своєї комунікативно-мовленнєвої поведінки у соціокультурних ситуаціях; адекватне розуміння специфіки етнокультурного різноманіття країн, мова і культура яких вивчається, особливостей традицій, обрядів і свят, а також закономірностей етнокультурного розвитку носіїв рідної та іноземної мови, яка вивчається, під впливом соціокультурних чинників (віросповідання, раса, етнос, гендер), особливостей упровадження полікультурних практик (білінгвальне навчання; міжкультурна освіта; педагогіка толерантності; педагогіка добра/свободи/ненасилля).

Вчителі іноземної мови з високим рівнем сформованості лінгвокультурологічної компетентності виявляють гнучке володіння вербально-семантичним кодом рідної та іноземних мов, що вивчаються, з урахуванням під час іншомовної комунікації специфіки "мовної картини світу" носіїв рідної та інших мов, дуже яскраво виявляючи позицію медіатора культур у ситуаціях міжкультурної комунікації та міжособистісного спілкування; демонструють системно структуровані знання з історії становлення та тенденцій розвитку іншомовної освіти, сутності, принципів, форм і методів її організації, а також способів здійснення функцій педагогічної діяльності сучасного вчителя іноземної мови як медіатора культур. Їм властиві дуже яскраво виражена установка на позитивне сприйняття різноманіття культур як чинника збагачення творчого потенціалу особистості, зосередженість на партнерській та творчій співпраці з учасниками міжкультурної комунікації та іншомовної освіти, дотримання настанов оптимізму та доброчесності під час здійснення функцій професійної діяльності, а також ціннісне ставлення до професії, бажання опанувати основи професійної майстерності та діяльності як медіатора культур у сфері міжкультурної комунікації та іншомовної освіти, потреба в безперервному професійному зростанні та самовдосконаленні як полікультурної мовної особистості.

Вчителі іноземної мови з високим рівнем сформованості лінгвокультурологічної компетентності демонструють гнучке і варіативне володіння різними способами аналізу соціокультурних явищ і процесів із позиції діалогу культур, уміння формулювати, обґрунтовувати власну думку під час обговорення культурологіч-

ної тематики, порівнювати факти щодо культурного різноманіття під час розв'язання професійних завдань; інтегрувати національно марковану лексику, скорочення, неологізми, визначати прихований сенс культурологічного матеріалу, відбитий афоризмами, фразеологізмами, крилатими словами, встановлюючи причинно-наслідкові залежності і детермінанти культурних феноменів, морфологічні, структурні та функціональні властивості й ознаки соціокультурних явищ, відображені в одиницях мови. Вони здатні викликати довіру, знімати напругу у взаємовідносинах із носіями інших мов, виявляти почуття співпереживання та причетності в ситуаціях спільної діяльності, створювати зону успіху та співпраці під час вирішення професійних завдань; долати культурну дистанцію у взаємодії з представниками інших культур, організувати та підтримувати діалог культур, попереджуючи в ситуаціях міжособистісної взаємодії будь-які акти вербальної або невербальної агресії, дискримінації чи насилля, здійснюючи контроль та корекцію вербальної та невербальної поведінки учасників міжкультурної комунікації, виявляючи повагу до їх інакшості (релігійних, мовних, расових, етнокультурних, гендерних, фізичних ознак). Учителі іноземної мови вдало застосовують прийоми та техніки навчання іноземної мови в контексті культури, дотримуючись принципів і методів культурологічного підходу у сфері іншомовної освіти та полікультурного виховання, використовуючи потенціал іноземної мови як засобу формування полікультурної мовної особистості – суб'єкта діалогу культур.

З огляду на означені вище концептуальні настанови, впродовж 2017–2019 рр. під науковим керівництвом професора О. Цокур було проведено констатувальний експеримент із вияву рівнів сформованості у майбутніх учителів іноземної мови лінгвокультурологічної компетентності [7]. До експерименту методом випадкового відбору залучалися студенти I–IV курсів спеціальностей 035 “Філологія” (англійська, німецька, французька, іспанська, грецька, італійська) та 014 “Середня освіта. Мова та література (англійська, німецька, французька, румунська)” чотирьох університетів Південного регіону України (Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Міжнародний гуманітарний університет) у складі 820 осіб. Отримані дані висвітлено в табл. 1.

Таблиця 1

Результати констатувального експерименту з вияву рівнів сформованості лінгвокультурологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови

№ з/ч	Рівні сформованості лінгвокультурологічної компетентності	Курс і кількість досліджуваних			
		I курс (284 ос.)	II курс (196 ос.)	III курс (187 ос.)	IV курс (153 ос.)
1	Високий	-	-	-	11%
2	Достатній	-	-	14%	17%
3	Середній	8%	21%	29%	22%
4	Низький	35%	41%	33%	34%
5	У стадії накопичення	57%	38%	24%	16%

Як видно з табл. 1, вибіркоче обстеження студентів означених закладів вищої освіти, які здобувають кваліфікацію вчителя іноземної мови, засвідчило, що за традиційного навчання в них досить повільно відбувається формування лінгвокультурологічної компетентності за всіма роками професійної підготовки. Викликає занепокоєння емпірично встановлений факт, що впродовж чотирьох років навчання досить значний контингент студентів бакалаврату зовсім не виявляє культурологічної компетентності, оскільки її провідні складники перебувають у стадії накопичення (на I курсі – 57 %, на II курсі – 38 %, на III курсі – 24 %, на випускному курсі – 16 %). І якщо такий стан можливо пояснити на I курсі тим, що вивчення основної – іспанської, грецької, італійської та французької – мови студенти розпочинають уперше (попри обмежений набір на англійську мову), оскільки відсутні випускники спеціалізованих іспанських, грецьких, італійських та французьких класів або шкіл в їх складі, то встановлена усталена тенденція з другого по четвертий курси вказує вже на певні недоліки, які мають місце у змісті та технологіях їхньої бакалаврської підготовки, в якій досить слабо застосовані методологічні засади як компетентнісного, так і особливо культурологічного підходів.

Про це свідчить і той емпіричний факт, що у випускників бакалаврату сформованість лінгвокультурологічної компетентності виявлено переважно на низькому (34 %) і середньому (22 %) рівнях за незначного контингенту досліджуваних, які виявили її на достатньому (17 %) і високому (11 %) рівнях. При цьому майже у п'ятій частині майбутніх учителів іноземної мови (16 %) лінгвокультурологічну компетентність не виявлено зовсім, оскільки її складники перебували у стадії накопичення. Це, на нашу думку, означає, що більше половини випускників бакалаврату, достатньою мірою володіючи основною іноземною мовою, яка вивчається, практично дуже слабо підготовлені до реалізації функцій учителя іноземної мови як носія культурних цінностей, провідного суб'єкта й організатора шкільної іншомовної освіти, а також медіатора культур у сфері міжкультурної комунікації та взаємодії.

Висновки. Отже, проведення констатувального експерименту з вияву рівнів сформованості лінгвокультурологічної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови дало змогу зафіксувати суперечність,

яка має місце у процесі їхньої професійної підготовки. Це суперечність між новим соціальним замовленням сучасного українського суспільства, зорієнтованого на досягнення громадянського миру, стабільності та визнання цінності культурного різноманіття, забезпечення соціальної справедливості і демократії, та відсутністю належної за змістом та технологіями фахової лінгвокультурологічної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, спрямованої на формування в них лінгвокультурологічної компетентності як мовних посередників та медіаторів культур у сфері шкільної міжкультурної іншомовної освіти.

Перспектива подальшого дослідження порушеної проблеми вбачається у розробленні технології формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

Використана література:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Кузьміна Л. Г. Современные культурологические подходы к обучению иностранным языкам. *Вестник ВГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2001. № 2. С. 86–93.
3. Пассов Е. И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация. *Иноземні мови*. 2002. № 4. С. 3–18.
4. Сибгатуллина А. А. Формирование культурологической компетенции будущего учителя иностранного языка национальной школы : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08. Москва, 2009. 387 с.
5. Суворова М. А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам студентов старших курсов языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Улан-Удэ, 2010. 180 с.
6. Харченкова И. В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизованных текстов при обучении немецкому языку. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 6. URL : <http://www.science-education.ru/113-108>.
7. Цокур О. С. 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* : колективна монографія / за ред. О. С. Цокур. Одеса : ФОРМ Бондаренко О. М., 2018. Розділ 2.3. С. 47–58.
8. Tsokur O., Boychev I. Multi-Cultural Pedagogical Approach to Future Teacher Training as a Factor of Formation of their European Identity. *Journal of Danubian Studies and Research*. 2018. Vol 8. № 2. P. 449–457.

References:

1. Nikolaieva, S.Yu. (Eds.). (2003). *Zahalnoieuropejski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [General European Guideline on Linguistic Education: Learning, Teaching, Evaluation]*. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
2. Kuzmina, L.G. (2001). *Sovremennye kulturovedcheskie podhody k obucheniiu inostrannym yazykam [Modern Culturological Approaches to Teaching Foreign Languages]*. *Vestnik VGU. Ser.: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya – Bulletin of the Voronezh State University. Ser.: Linguistics and Intercultural Communication*, 2, (pp. 86-93). Voronezh: Izd-vo VGU [in Russian].
3. Passov, Ye.I. (2002). *Kulturosoobraznaya model professionalnoy podgotovki uchitelya: filosofiya, sodержание, realizatsiya [Culturematchable Pattern of a Teacher's Professional Training: Philosophy, Essence, Actualization]*. *Inozemni movy – Modern Languages*, 4, 3-18 [in Russian].
4. Sibgatullina, A.A. (2009). *Formirovanie kulturologicheskoy kompetentsii buduschego uchitelya inostrannogo yazyka natsionalnoy shkoly [The Formation of the State School Future Language Teacher's Culturological Competence]*. *Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
5. Suvorova, M.A. (2010). *Lingvokulturologicheskii podhod v obuchenii inostrannym yazykam studentov starshih kursov yazykovogo vuza [Lingvokulturological Approach to Teaching Foreign Language to the Senior Students of the Linguistic Departments]*. *Candidate's thesis*. Ulan-Udeh [in Russian].
6. Harchenkova, I.V. (2013). *Kontseptsiya formirovaniya lingvokulturologicheskoy kompetentsii studentov yazykovykh fakultetov na materiale kreoлизованных текстов pri obuchenii nemetskomy yazyku [A Concept of Formation of the Linguistics Students' Linguoculturological Competence on the Basis of The Creole Texts in the Process of Teaching German]*. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Contemporary Issues of Science and Education*, 6. Retrieved from <http://www.science-education.ru/113-108> [in Russian].
7. Tsokur, O.S. (Eds.). (2018). *Pidhotovka novoho pokolinnia naukovopedagogichnykh kadriv yak naivazhlyvisha misiia klasychnoho universytetu v umovakh hlobalizatsii [A Professional Training of a New Generation of Teachers as the Most Urgent Task of Universities under the Globalization Conditions]*. *Universytetska pedahohichna osvita: istoriia, teoriia i perspektivy rozvytku v umovakh hlobalizatsii – University Pedagogical Sciences: History, Theory and Perspectives under the Globalization Conditions* (Section 2.3) (pp. 47-58). Odessa: FOP O.M. Bondarenko [in Ukrainian].
8. Tsokur, O., & Boychev, I., (2018). *Multi-Cultural Pedagogical Approach to Future Teacher Training as a Factor of Formation of their European Identity*. *Journal of Danubian Studies and Research*, 2 (8), 449-457.

Shuppe L. V. The state of the future foreign languages teachers' linguoculturological competence maturity

The present article aims to underline the contents and structure of the linguoculturological competence as well as become aware of the future foreign languages teachers' level of its maturity during their professional training at the higher education institution. The article states that the future foreign languages teachers' linguoculturological competence is an expected result of the means of culturological approach during their professional training, the essence of which is to prioritize culture in the foreign languages education, to develop their multicultural linguistic personality, which results not only in learning about the culture, but also experiencing and living it over as a certain spiritual environment. Foreign language teachers' linguoculturological competence is an important part of a professional personality development that allows them to become a subject of a cultural and historical process due to a profound knowledge in different areas of science and art, comprehension of the development of culture as a process of creating, preserving and translating of human values, perfect understanding of traditions, realia, customs, moral values of not only their own nation, but also those whose languages are under consideration,

ability to communicate in a modern world by applying cultural components and examples of different nations and effectively carrying out interlinguistic and intercultural professional communication. The structure of the phenomenon under consideration functions in the cohesion of informative, personality identificational and functional components that carry out intellectual, axiological and adaptive and regulative functions.

A random research of the higher education students of the foreign languages departments has showed that traditional teaching does not enable active formation of the linguoculturological competence during all the years of study. It results in the majority of BA students who, on the one hand, have a satisfactory command of the major language, and on the other hand, do not possess enough qualification as carriers of cultural values, nor leading subjects and developers of a school foreign language education, nor cultural intermediaries in the intercultural communication and interaction.

Key words: professional training, future foreign languages teachers, linguoculturological competence, culturological approach, cultural intermediary.

УДК 37.035:355.01

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.31>

Ягунов В. В., Єргідзей К. В.

СИСТЕМА ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЛІЦЕЇСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ВІЙСЬКОВИМ ПРОФІЛЕМ

Аналізується сучасний зміст понять “патріотизм”, “виховання”, “патріотичне виховання” та “військово-патріотичне виховання ліцеїстів”. Проаналізовано військово-патріотичне виховання ліцеїстів, яке покликане забезпечувати суспільну значущість і повагу до військової служби, формувати бажання у вихованців здобувати військові професії, психологічну і фізичну готовність проходити військову службу. Обґрунтовується система військово-патріотичного виховання та її основні компоненти: цільовий, змістовний, емоційно-мотиваційний, суб’єкт-суб’єктний, процесуальний і результативний. З’ясовано основні педагогічні умови забезпечення ефективності функціонування системи військово-патріотичного виховання ліцеїстів. Означено необхідні складники патріотичного виховання ліцеїста, а саме формування військово-професійної спрямованості юнаків як майбутніх офіцерів; виховання відчуття гордості, гідності, любові до рідної мови, культури, традицій, пошани до національних героїв; формування національної свідомості і самосвідомості як громадянина України та гідного її захисника; виховання поваги до Конституції і законів України; формування готовності до виконання обов’язку із захисту незалежності та територіальної цілісності України. Визначено види та форми патріотичного виховання ліцеїстів, які доцільно використовувати в сучасних умовах освітнього процесу як щоденне інформування про факти патріотичної поведінки, героїчні вчинки під час бойових дій та виконання бойових завдань військовослужбовцями на Сході України; заходи, які формують критичне засудження антиукраїнської пропаганди, роз’яснення хибності та неприпустимості розколу країни; профілактика негативних проявів поведінки і порушень військової дисципліни серед ліцеїстів шляхом залучення їх до участі у заходах із військово-патріотичного виховання; організація художньої самодіяльності; проведення методичних зборів з офіцерами по роботі з ліцеїстами та ін. Окреслено конкретні завдання, які покладаються на керівника, викладача, офіцера-вихователя, психолога з військово-патріотичного виховання ліцеїста у закладах спеціалізованої середньої освіти з військовим профілем.

Ключові слова: виховання, патріотизм, військово-патріотичне виховання, система військово-патріотичного виховання, військова служба, ліцеїсти.

На сучасному етапі розвитку України, коли існує пряма загроза втрати державної незалежності, цілісності та недоторканості країни, її потрапляння у сферу впливу іншої держави, виникає нагальна потреба переосмислення зробленого й здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання молоді – формування справжнього громадянина України – патріота, який діє на основі європейських, національних і професійних цінностей. Актуальність національного військово-патріотичного виховання молодого покоління зумовлена наявністю суперечностей між наявною системою виховної роботи в закладах спеціалізованої середньої освіти з військовим профілем і необхідністю виконання соціального замовлення щодо виховання громадянина-патріота, національно свідомої особистості, майбутнього офіцера; між теоретичними знаннями викладачів, педагогів, офіцерів-вихователів, психологів, керівників навчальних закладів, а також батьків щодо здійснення національного військово-патріотичного виховання та повсякденною педагогічною практикою виховання ліцеїстів.

Сьогодні актуальним є вивчення проблеми підвищення ефективності військово-патріотичного виховання юнаків. Це дає поштовх переосмислити становлення почуття патріотизму, відданості державі, зміцнення країни, громадянського самовизначення та пробудження національної свідомості ліцеїстів.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій дає нам змогу побачити проблему з двох аспектів: як загальнопедагогічну та військово-професійну, оскільки ліцеїсти навчаються в закладах спеціалізованої середньої освіти з військовим профілем. Педагогічні аспекти патріотичного виховання обґрунтовуються в працях українських і закордонних учених минулого та сьогодення: В. Андрущенко, І. Беха, Г. Васяновича, О. Вишневського, М. Драгоманова, Дж. Дьюї, І. Зязюна, В. Кременя, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.

Основи національного виховання закладено вітчизняними педагогами, філософами та громадськими діячами: Г. Сковородою, М. Грушевським. Вирішенню проблеми військово-патріотичного, громадянського виховання в контексті цілей, заходів і завдань військової освіти присвячено праці Є. Брижатою, М. Зубалій, С. Мотики, М. Нецадим, Л. Петрової, В. Ягупова. Значний внесок у висвітлення проблеми розвитку патріотизму, національної свідомості особистості зробили роботи Н. Косарева, І. Підласого, М. Рагозіна, Г. Сороки, О. Сухомлинської та ін.

Науковці акцентують увагу на тому, що патріотизм властивий кожній особистості та передбачає любов до Батьківщини, свого народу, національної ідеї. У зв'язку із цим проблемні питання формування патріотичних якостей з урахуванням вікових особливостей молоді висвітлено в дисертаціях М. Качур, О. Коркішко, Н. Михальченко, Т. Гавлітіної, Р. Петронговського, С. Рашидової.

На основі узагальнення та систематизації наукових джерел щодо проблеми патріотичного виховання можна виділити два основних підходи. Перший підхід (С. Карпенчук [5], Ю. Красильник [6] та ін.) виділяє декілька рівнів патріотичної вихованості особистості, а другий (наприклад, А. Виршиков [4]) виокремлює рівні патріотичної вихованості особистості, пов'язує критерії вихованості громадян зі ступенем сформованості у них відповідних особистісних якостей.

Нині, на думку науковців, є нагальна потреба в удосконаленні як патріотичного, так і військового виховання юнаків для захисту та цілісності країни. Віддаючи належне внеску науковців у дослідження проблеми, зазначимо, що проблемні питання військово-патріотичного виховання ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти з військовим профілем як важлива педагогічна умова формування їх військово-професійної орієнтації потребують подальших наукових пошуків.

Мета статті – обґрунтування системи військово-патріотичного виховання ліцеїстів.

У Наказі Міністерства освіти та науки України № 641 від 16.06.15 “Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах” зауважується, що інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, європоцентричність, пробудження громадянської і громадської ініціативності, виникнення різних громадських рухів, розповсюдження волонтерської діяльності відбуваються на тлі сплеску інтересу і прояву патріотичних почуттів та нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу [11].

Сьогодні проблема патріотичного виховання набуває особливого значення, оскільки від її вирішення багато у чому залежить майбутнє нашої нації. Патріотичне виховання має чітку цільову настанову – підготувати юнака до захисту Батьківщини та є невід'ємною складовою частиною системи забезпечення національної безпеки України. У сучасних умовах актуальним завданням є теоретичне переосмислення підвалин патріотизму, формування нових підходів до національно-патріотичного виховання молоді.

Невід'ємною частиною патріотичного виховання, а в часи воєнної загрози – пріоритетною, є військово-патріотичне виховання, орієнтоване на формування у ліцеїстів готовності захищати, а якщо необхідно й віддати своє життя за Вітчизну. Крім того, військово-патріотичне виховання покликане забезпечувати суспільну значущість й повагу до військової служби, сформувати бажання у вихованців здобувати військові професії, психологічну і фізичну готовність проходити військову службу.

Свого часу український історик, дипломат і теоретик українського консерватизму В. Липинський писав: “Бути патріотом – це значить бажати всіма силами своєї душі створення людського, державного і політичного співжиття людей, що житимуть на Українській землі, а не мріяти про втоплення у Дніпрі більшості своїх же власних земляків. Бути патріотом – це значить шукати задоволення не в тім, “щоб бути українцем”, а в тім, щоб було честю носити ім'я українця. Бути патріотом – це значить вимагати гарних і добрих учинків від себе як від українця, а не ненавидіти інших тому, що вони “не українці”. Врешті, бути патріотом – це значить, будучи українцем, виховувати в собі громадські, політичні, державотворчі прикмети...” [12, с. 745–746].

Виховання як соціальний феномен – це живий організм, в якому постійно народжуються нові ідеї щодо методів, форм, шляхів і засобів впливу на особистість, групу, колектив. У такому контексті актуальними є наукове розроблення і практичне забезпечення системи виховання патріотизму, мета якої – формування у військових ліцеїстів патріотичних якостей, глибокого розуміння ними належності до українського народу, держави; потреби і готовності захищати її інтереси, реалізувати свій особистісний потенціал на благо України [9, с. 33].

Необхідними складниками патріотичного виховання ліцеїста є, на нашу думку, такі:

- формування військово-професійної спрямованості як майбутнього офіцера;
- виховання відчуття гордості, гідності, любові до рідної мови, культури, традицій, пошани до національних героїв;
- формування національної свідомості і самосвідомості як громадянина України та гідного її захисника;
- виховання поваги до Конституції і законів України;
- формування готовності до виконання обов'язку із захисту незалежності та територіальної цілісності України.

З урахуванням їх змісту слід трактувати поняття “військово-патріотичне виховання юнаків” як цілеспрямовану та планову діяльність керівництва, викладацького складу, офіцерів-вихователів і психологів закладів спеціалізованої середньої освіти з військовим профілем щодо формування у ліцеїстів патріотичної свідомості та самосвідомості, військово-професійної спрямованості з метою забезпечення їх безсумнівної готовності до якісного виконання військового обов'язку щодо служіння Батьківщині.

Із педагогічного погляду та на основі узагальнення наукових джерел із патріотичного виховання (А. Афанасьєв [2], І. Бех [2], М. Боришевський [3], С. Карпенчук [5], І. Підласий [10], В. Ягупов [13–15]) військово-патріотичне виховання ліцеїстів вважаємо активним педагогічним процесом системного, комплексного, контекстного, гуманного та водночас усебічного впливу військових педагогів, державних і громадських організацій на свідомість, підсвідомість, емоційно-почуттєву та ціннісну сфери, формування позитивного ставлення до майбутньої військової професії ліцеїстів як українських громадян і майбутніх військових професіоналів, а також на психологію колективу ліцеїстів у процесі їхньої життєдіяльності з метою формування у них високих громадянських, моральних, військово-професійних, соціально-психологічних, фізичних та інших якостей, необхідних для успішного продовження професійної освіти у ВВНЗ та подальшої військової служби як військового професіонала.

Для цього в ліцеї має бути сформована педагогічна система військово-патріотичного виховання ліцеїстів, яка має забезпечувати досягнення такого рівня їх патріотичної вихованості, який дасть їм змогу якісно й у повному обсязі виконувати у майбутньому військовий обов'язок, відчувати себе справжнім громадянином Української держави, відповідальним за творчий розвиток найкращих бойових традицій українського народу та його війська, зіставляти свою поведінку та військово-професійну діяльність із вимогами національного етикету тощо. Систему військово-патріотичного виховання (у педагогічному розумінні) можна вважати науково обґрунтованим феноменом педагогічної взаємодії між вихователями (командирами та начальниками), а також цивільними фахівцями (викладачами, психологами), які можуть брати участь у вихованні воїнів, і вихованцями (ліцеїстами, майбутніми військовослужбовцями-офіцерами), яка створена на українознавчій основі, засадах національно-історичних, бойових та інших традицій і звичаїв українського народу та його Збройних сил, інтегрованим у систему національного, громадянського та патріотичного виховання громадян нашої держави.

Отже, система військово-патріотичного виховання має включати такі органічно взаємопов'язані компоненти: цільово-мотиваційний, змістовний, емоційно-почуттєвий, суб'єкт-суб'єктний, методично-процесуальний і результативний. Найважливішим системоутворювальним чинником військово-патріотичного виховання є його цільово-мотиваційний компонент, який визначає основний його вектор, оскільки включає найголовніше у військово-патріотичному вихованні – потреби, мотиви, мотивації та ставлення. А. Макаренко наголошував: “Я під цілями виховання розумію програму людської особи, програму людського характеру, причому в понятті характеру я вкладаю весь зміст особистості, тобто характер зовнішніх проявів і внутрішньої переконаності і політичне виховання, і знання, геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої ми повинні прагнути” [8, с. 150].

Змістовний компонент системи військово-патріотичного виховання включає все, що становить поняття “зміст військово-патріотичного виховання”. Він є сукупністю патріотичних знань, понять, уявлень, суджень, настанов, цінностей і почуттів, якими збагачуються вихованці військових ліцеїв у процесі військово-патріотичного виховання. Він зумовлений, з одного боку, завданнями формування гармонійно розвиненої, патріотично налаштованої та суспільно активної особистості українського громадянина, а з іншого – цілями і завданнями майбутньої військової служби, насамперед формуванням особистості ліцеїста, висококваліфікованого фахівця, громадянина-патріота, який відповідально, творчо та патріотично ставиться до виконання своїх обов'язків.

Емоційно-почуттєвий компонент системи військово-патріотичного виховання включає емоції, почуття, настанови щодо діяльності учасників виховного процесу. У цьому процесі принципову роль відіграє ступінь соціальної значущості почуттів ліцеїстів. Як зауважує А. Вирицьков, “...продуктивність усіх видів діяльності ... людини багаторазово зростає, коли мотивація їх виконання збагачується усвідомленням їх належності до захисту Вітчизни” [4, с. 10].

Оскільки процес військово-патріотичного виховання, як і інших напрямів виховання ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти з військовим профілем, впливає на їхню емоційну сферу, доцільно приділяти суттєву увагу органічному входженню у систему виховання таких методів і форм педагогічного впливу, які змушують їх відчувати, переживати, внутрішньо сприйняти патріотичні почуття, норми та культу патріотичної поведінки, ідеї та діяльності, славетні традиції українського народу та його війська. Для цього необхідно комплексно використовувати засоби літератури та мистецтва, особливо музичні твори, перегляд патріотичних фільмів, які б позитивно впливали на емоційно-почуттєву сферу майбутніх офіцерів.

Процесуальний компонент системи військово-патріотичного виховання відображає, з одного боку, методичну основу формування у ліцеїстів патріотичної свідомості, а з іншого – організацію їхньої практичної діяльності за допомогою та сприяння вчителів, офіцерів-вихователів, психологів.

Основними складниками цього компонента є принципи, форми, методи й засоби військово-патріотичного виховання, а також форми взаємодії вихователів і вихованців. Суб'єкт-суб'єктний компонент

є педагогічною взаємодією вихователів і вихованців у процесі військово-патріотичного виховання, коли вихованці виступають його активними учасниками – суб'єктами. Ця активність проявляється як результат їхньої інтелектуальної, емоційно-вольової, мотиваційної та психічної готовності до взаємодії з педагогами та діяльної участі в ньому. Основними особливостями цього компонента є особистісно-орієнтована спрямованість військово-патріотичного виховання та міцний зворотній зв'язок у виховному процесі між вихователями й вихованцями [1, с. 202–255].

У сучасних умовах доцільно використовувати такі види та форми патріотичного виховання ліцеїстів:

- щоденне інформування про факти патріотичної поведінки, героїчні вчинки під час бойових дій та виконання бойових завдань військовослужбовцями на Сході України;
- заходи, які формують критичне засудження антиукраїнської пропаганди, роз'яснення хибності та неприпустимості розколу країни;
- профілактика негативних проявів поведінки і порушень військової дисципліни серед ліцеїстів шляхом залучення їх до участі у заходах із військово-патріотичного виховання;
- організація художньої самодіяльності;
- проведення методичних зборів, додаткових інструкторсько-методичних занять з офіцерами по роботі з ліцеїстами та ін.

Результативний компонент системи військово-патріотичного виховання містить реальні результати її функціонування та ефективності, які відображають ступінь досягнення поставленої мети і суттєві зрушення, що характеризують якісний та кількісний боки динаміки патріотичної вихованості юнаків. На цьому етапі також відбувається контроль і самоконтроль над ходом усього процесу військово-патріотичного виховання і самовиховання, що має велике значення у формуванні змістовної та емоційно забарвленої мотивації самовдосконалення, запобіганні помилкам і тим самим сприяє досягненню якісніших результатів. Вони спрямовані на забезпечення безпосереднього зв'язку між усіма її компонентами. Результативний компонент контролює й регулює змістовний, методичний, організаційний, контрольний та інші аспекти її функціонування, перебіг усього процесу військово-патріотичного виховання, зокрема рівень педагогічної майстерності вихователів, викладачів, результативність тих чи інших виховних військово-патріотичних заходів. Контрольні заходи мають здійснюватися регулярно, систематично, змістовно, об'єктивно та всебічно. Це дає змогу своєчасно виявляти відповідні недоліки, вносити необхідні корективи у виховний процес і надавати керівництву, військовим педагогам, викладачам методичну допомогу.

Основними результатами мають бути, по-перше, формування у ліцеїстів громадянськості в контексті громадянського розвитку особистості як надійної підвалини вибору професії військового професіонала: "...особливістю українського психологічного дискурсу розуміння громадянськості є поєднання психологічних поглядів на це поняття з психолого-педагогічними ... громадянський розвиток є складним процесом якісних соціально-психологічних та особистісних змін, результатом і критерієм якого є утворення інтегральної психологічної якості особистості – громадянськості" [7, с. 467]. О. Лукашевич слушно наголошує, що "...процесуальність громадянського розвитку передбачає, що на кожному віковому етапі зміст громадянськості буде змінюватися як за якісними, так і за кількісними показниками. За умови конструктивного громадянського розвитку показники громадянськості будуть набувати більш змістовного наповнення, за умови деструктивного розвитку (порушень процесів соціалізації та особистісного розвитку) громадянські якості можуть не сформуватися взагалі або бути недостатньо вираженими. Обґрунтування цього припущення буде наступним питанням у нашому дослідженні" [7, с. 474].

По-друге, усвідомлений вибір військової професії як офіцера, оскільки, як показує негативний досвід, певна частина ліцеїстів після закінчення ліцею, на жаль, не вибирають військову професію, а серед тих, які її вибрали формально, швидко звільняються з лав Збройних сил України після завершення першого контракту.

Основними педагогічними умовами забезпечення ефективності системи військово-патріотичного виховання ліцеїстів є такі:

- чітке визначення її цілей, змісту, пріоритетних орієнтирів і цінностей згідно з майбутніми професійними перспективами як справжніх громадян України;
- вдосконалення планування військово-патріотичного виховання ліцеїстів;
- оптимізація підготовки викладачів до ефективного здійснення заходів військово-патріотичного виховання, зокрема введення у виховну практику спеціальних занять із його основ і проведення відповідних занять із військової педагогіки та психології;
- комплексне використання в процесі військово-патріотичного виховання сучасних методик і технологій впливу на інтелектуальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери психіки ліцеїста та психологію військового колективу, у тому числі інформаційно-комунікативні технології;
- своєчасне корегування змісту військово-патріотичного виховання ліцеїстів із заходами національного, громадянського, військово-професійного та патріотичного виховання українського народу, державними святами, народним календарем, військовими урочистостями та ювілеями;
- цілеспрямоване організаційно-методичне забезпечення військово-патріотичних заходів у ліцеї тощо.

Таким чином, набуті в закладах освіти військові знання та навички, військово-патріотичний світогляд і цінності майбутньої військової служби визначатимуть рівень здатності ліцеїстів гідно виконувати

конституційний обов'язок щодо захисту Вітчизни. Нині заклади спеціалізованої середньої освіти з військовим профілем є єдиним центром із підготовки юнаків (незалежно від того, будуть вони в подальшому проходити військову службу чи ні) до захисту Батьківщини. У цій ситуації надзвичайно зростає роль керівника навчального закладу, на якого мають орієнтуватися юнаки, брати приклад, а також викладачів, офіцерів-вихователів і психологів, на яких покладаються конкретні завдання з військово-патріотичного виховання ліцеїста:

- формування почуття патріотизму, системи знань історії, культурних та історичних цінностей українського народу, любові до нього;
- виховання свідомості та громадянських почуттів, поваги до Конституції та законів України, відповідальності та соціальної активності за доручені державні та громадські справи;
- формування здатності до аналізу зовнішнього та внутріполітичного становища, вміння самостійно та адекватно оцінювати події, що відбуваються у державі й світі, свої роль та місце в даних подіях; створення нормативно-правової бази та комплексу заходів щодо виховання патріотичних почуттів і свідомості громадян України;
- формування прагнення до оволодіння військовими знаннями, певного рівня фізичної підготовки та витривалості; підвищення іміджу та престижу військової служби, військова професійна орієнтація ліцеїстів, формування і розвиток мотивації, спрямованої на підготовку до захисту своєї держави і служби у Збройних силах України та інших військових формуваннях, силових структурах;
- створення системи військово-патріотичного виховання.

Військово-патріотичне виховання має здійснюватися за двома основними напрямками:

- військовим, який передбачає вивчення військової історії України, переможних битв українського війська, антитерористичної операції та операції Об'єднаних сил України, основних зразків озброєння та військової техніки Збройних сил України, набуття початкових навичок користування ними, підвищення фізичної загартованості вихованців в інтересах підготовки до захисту Вітчизни;
- психолого-педагогічним, який ґрунтується на вивченні морально-психічних особливостей ліцеїстів, на їх урахуванні у процесі підготовки до майбутньої військової служби, проведенні методичної роботи з узагальнення та поширення передового досвіду військово-патріотичного виховання, вдосконаленні форм і напрямів цієї діяльності.

Висновки. Таким чином, військово-патріотичне виховання ліцеїстів є, з одного боку, пріоритетним напрямом їх виховання, оскільки воно безпосередньо спрямоване на формування у них військово-професійної спрямованості, а з іншого – на формування патріотичної свідомості та самосвідомості, військово-професійних ідеалів, поглядів, мотивів, цінностей, звичок і культури патріотичної поведінки, досягнення у них емоційно-вольової, мотиваційної та духовної готовності до майбутньої військово-професійної діяльності. Усе це в сукупності є підвалиною їхньої патріотичної поведінки та діяльності спочатку як ліцеїста, а згодом як військового професіонала.

Перспективний напрям подальших наукових пошуків – обґрунтування педагогічних умов формування військово-професійної орієнтації у ліцеїстів.

Використана література:

1. Афанасьєв А. О. Педагогічні основи військово-патріотичного виховання військовослужбовців строкової служби Збройних сил України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Київ, 2005. 266 с.
2. Бех І. Д. Психолого-педагогічні умови формування у молоді громадянськості. *Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства*. Черкаси, 1998. С. 3–6.
3. Боришевський М. Й. Трансформація системи цінностей у контексті проблеми ефективності педагогічної взаємодії. *Тези доповідей науково-практичної конференції "Система цінностей як регулятор педагогічної взаємодії"*. Київ ; Дрогобич, 1994. С. 9–10.
4. Выршиков А. Н. Военно-патриотическое воспитание школьников: теория и практика. Москва, 1990. 152 с.
5. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання. Київ, 1996. 360 с.
6. Красильник Ю. С. Патріотичне виховання військовослужбовців Збройних сил України засобами української етнопедагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Київ, 2002. 20 с.
7. Лукашевич О. М. Громадянськість як результат громадянського розвитку особистості. *Психологічний дискурс "Проблеми сучасної психології"*. 2014. Вип. 24. С. 467–477.
8. Макаренко А. С. О воспитании. Москва, 1990. 416 с.
9. Мотика С. М. Виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею: експериментальне дослідження. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ, 2016. Кн. 2. С. 33–47.
10. Підласий І. Реалії сучасного українського виховання. *Рідна школа*. 1999. № 12. С. 3–12.
11. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ МОН від 16.06.2015 № 641. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/.
12. Риваренко Ю. І. Лист В. Липинського до Б. Шемета. Писаний у Райхенау 12.12.1925. *Мала енциклопедія етнодержавознавства*. Київ, 1996. С. 745–746.
13. Ягупов В. В. Військове виховання: історія, теорія і методика : навчальний посібник. Київ, 2000. 560 с.
14. Ягупов В. В. Морально-психологічне забезпечення : курс лекцій ; ВПЦ "Київський університет". Київ, 2002. 349 с.
15. Ягупов В. В. Патріотичне виховання на основі суб'єктно-діяльнісного підходу. *Матеріали VII міжнар. наук.-метод. конф. "Духовно-моральне виховання і професіоналізація: виклики XXI століття"*. Київ – Вінниця, 2010. С. 87–91.

References:

1. Afanas'ev A. O. Pedagogichni osnovi vijskovo-patriotichnogo viovannya vijskovoslujgbovciv strokovoi slujgbi Zbroinih Sil Ukraini [Pedagogical bases of military-patriotic education of servicemen of the Armed Forces of the Armed Forces of Ukraine]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 Kyiv, 2005. 266 s. (in Ukraine).
2. Beh I. D. Psyholoho-pedahohichni umovy formuvannya u molodi hromadyans'kosti. Zbirnyk naukovykh prats' "Hromadyans'ke vykhovannya student-s'koyi molodi v umovakh transformatsiyi suspil'stva" [Psychological and pedagogical conditions of formation in young citizenship] Ch., 1998. S. 3-6 (in Ukraine).
3. Boryshevs'kyi M. Y. Transformatsiya systemy tsinnostey u konteksti problemy efektyvnosti pedahohichnoyi vzayemodiyi. [Transformation of the value system in the context of the problem of pedagogical interaction effectiveness] Tezy dopovidey naukovykh-praktychnoyi konferentsiyi "Systema tsinnostey yak rehulyator pedahohichnoyi vzayemodiyi". K.-Drohobych, 1994. S. 9-10 (in Ukraine).
4. Vyrshchikov A. N. Voyenno-patrioticheskoye vospitaniye shkol'nikov: teoriya i praktika. [Military-patriotic education of schoolchildren: theory and practice] M., 1990. 152 s. (in Russia).
5. Karpenchuk S. H. Teoriya i metodyka vykhovannya. [Theory and methods of education] K., 1996. 360 s. (in Ukraine).
6. Krasyl'nyk YU. S. Patriotychne vykhovannya viys'kovosluzhbovtziv Zbroinykh Syl Ukrayiny zasobamy ukrayins'koyi etnopedahohiky: [Patriotic education of military personnel of the Armed Forces of Ukraine by means of Ukrainian ethno-pedagogy] avtoref. ...kand. ped. nauk: 13.00.04 Kyiv, 2002. 20 s. (in Ukraine).
7. Lukashevych O. M. Hromadyans'kist' yak rezul'tat hromadyans'koho rozvytku osobystosti. [Citizenship as a result of civic development of the individual] Psyholohichnyy dyskurs "Problemy suchasnoyi psyholohiyi", Vyp. 24. 2014. S. 467-477 (in Ukraine).
8. Makarenko A. S. O vospitanii. [About education] M., 1990. 416 s (in Russia).
9. Motyka S. M. Vykhovannya patriotyzmu uchniv's'koyi molodi v umovakh viys'kovoho litseyu: eksperymental'ne doslidzhennya. [Upbringing of patriotism of student youth in conditions of military lyceum: an experimental study] Zbirnyk naukovykh prats' "Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditey ta uchniv's'koyi molodi", 20 knyha 2. IPV NAPN Ukrayiny. – K., 2016. S. 33–47 (in Ukraine).
10. Pidlasyy I. Realiyi suchasnoho ukrayins'koho vykhovannya. [The realities of modern Ukrainian education] Ridna shkola, № 12. 1999. S. 3-12 (in Ukraine).
11. Pro zatverdzhennya Kontseptsiyi natsional'no-patriotichnogo vykhovannya ditey i molodi, Zakhodiv shchodo realizatsiyi Kontseptsiyi natsional'no-patriotichnogo vykhovannya ditey i molodi ta metodychnykh rekomendatsiy shchodo natsional'no-patriotichnogo vykhovannya y zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh: Nakaz MON vid 16.06.2015 r. № 641. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/ (in Ukraine).
12. Rymarenko YU. I. Lyst V. Lypyn's'koho do B. Shemeta. Pysanyy u Raykhenau 12.12.1925 r. [Letter from V. Lipinski to B. Shemet. Written in Reichenau 12/12/1925] Mala entsyklopediya etnoderzhavoznavstva. K., 1996. S. 745-746 (in Ukraine).
13. Yahupov V. V. Viys'kove vykhovannya: istoriya, teoriya i metodyka. [Military education: history, theory and methodology] Navch. posib. K., 2000. 560 s. (in Ukraine).
14. Yahupov V. V. Moral'no-psyholohichne zabezpechennya : [Moral and psychological support] kurs lektsiy, VPTS "Kyyivs'kyy universytet". K., 2002. 349 s (in Ukraine).
15. Yahupov V. V. Patriotychne vykhovannya na osnovi sub'yektno-diyal'nisnogo pidkhodu. [Patriotic education on the basis of subject-activity approach] Materialy VII mizhnar. nauk.-metod. konf. "Dukhovno-moral'ne vykhovannya i profesionalizatsiya: vyklyky KHKHI stolittya". Kyyiv - Vinnytsya, 2010. S. 87-91 (in Ukraine).

Yahupov V. V., Yerhidzei K. V. System of military-patriotic education of lyceists of specialized secondary education institutions with military profile

The article analyzes the modern content of the concepts of "patriotism", "education", "patriotic education" and "military-patriotic education of lyceum students". The military-patriotic education of the lyceum students is analyzed, which aims to provide public importance and respect for military service, to form a desire for students to acquire military professions, psychological and physical readiness to go into military service. The system of military-patriotic education and its main components - target, content, emotional-motivational, subject-subjective, procedural and effective are substantiated. The basic pedagogical conditions for ensuring the effective functioning of the system of military-patriotic education of lyceum students have been clarified. The necessary components of the patriotic education of the lyceum are identified, namely the formation of the military-professional orientation of the youth as a future officer; fostering a sense of pride, dignity, love for the mother tongue, culture, traditions, respect for national heroes; formation of national consciousness and self-consciousness as a citizen of Ukraine and its worthy defender; fostering respect for the Constitution and laws of Ukraine; formation of readiness to fulfill the duty to protect the independence and territorial integrity of Ukraine. The types and forms of patriotic education of lyceum students, which are expedient to be used in the current educational process, as daily informing on the facts of patriotic behavior, heroic actions during combat operations and performing combat tasks by military personnel in the east of Ukraine; measures that formulate a critical condemnation of anti-Ukrainian propaganda, an explanation of the fallacy and inadmissibility of the split of the country; prevention of negative behaviors and violations of military discipline among lyceum students by involving them in military patriotic education activities; organization of amateur art; conducting methodological meetings with lyceum officers and others. The specific tasks that are assigned to the head, teacher, educator, psychologist for military-patriotic education of the lyceum in specialized secondary education with a military profile are outlined.

Key words: education, patriotism, military-patriotic education, system of military-patriotic education, military service, lyceum students.

НАШІ АВТОРИ

- ГАБОРЕЦЬ
ОЛЬГА
АНДРІЙВНА
асистент кафедри медичної фізики та інформаційних технологій № 2
Донецького національного медичного університету
olga-gaborets@ukr.net
- ДУКА
ТЕТЯНА
МИКОЛАЇВНА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку
дитини факультету дошкільної та спеціальної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
tanya_kucher75@ukr.net
- ЄРГІДЗЕЙ
КСЕНІЯ
ВАЛЕРІЙВНА
здобувач, начальник науково-дослідної лабораторії
Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського
ergidzey@ukr.net
- КАРПУШЕНКО
ЕЛЕНА
КУКЛА
ДАНІЕЛЬ
доктор наук Асоціації північної стриманості у Ченстохові, Польща
elena.karpuszenko@gazeta.pl
доктор наук, професор кафедри освітніх досліджень
Університету гуманітарних та природничих наук Яна Длугоша в Ченстохові, Польща
d.kukla@ujd.czyst.pl
- ЛІЗАК
КАТЕРИНА
МИХАЙЛІВНА
старший викладач кафедри філології
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II
lizak.kati1@gmail.com
- МАЛАНЮК
НАТАЛІЯ
МИХАЙЛІВНА
кандидат педагогічних наук, викладач циклової комісії загальноосвітніх дисциплін
Київського фахового коледжу транспортної інфраструктури
malanyuk.nat@gmail.com
- МИГОВИЧ
ІРИНА
ВІКТОРІВНА
кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри романо-германської філології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
irina.migovich@gmail.com
- МІРОШНІЧЕНКО
ТЕТЯНА
ВІТАЛІЙВНА
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, природничих і матема-
тичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка
miron15031982@gmail.com
- МОГИЛКА
ОЛЕКСАНДР
ПЕТРОВИЧ
аспірант кафедри соціальної роботи
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,
керівник центру денного перебування «Компас»
Харківського благодійного фонду «Благо»
globus25@ukr.net
- МОРГУНОВА
НАДІЯ
СЕРГІЙВНА
кандидат психологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
morgan.ns777@gmail.com
- МУЖАНОВСЬКА
МАРИНА
МЕЧИСЛАВІВНА
магістр факультету менеджменту освіти та науки, засновник і автор методики
Міжнародної мережі центрів ментальної арифметики Indigo Mental Club
maryansy81@gmail.com
- НАЗАРЕНКО
ІНГА
ІГОРІВНА
старший викладач кафедри фізичного виховання
Української інженерно-педагогічної академії
ninga68@ukr.net
- НИКИФОРОВ
АНДРІЙ
МИХАЙЛОВИЧ
кандидат педагогічних наук, скульптор
novatatara@gmail.com
- ПЕРЕВОЗНЮК
ВІКТОРІЯ
ВАДИМІВНА
аспірант кафедри психології, педагогіки та філософії, старший викладач кафедри філології
та видавничої справи Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроград-
ського
viktoriaperevozniuk@gmail.com
- ПІДЛИПНЯК
ІРИНА
ЮРІЙВНА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку
дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
irenkudryashka@ukr.net
- ПОДКОВИРОФФ
НАНУШКА
старший викладач кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
nanouchka.podkovyroff@gmail.com
- ПРИХОДЬКО
СТАНІСЛАВА
ОЛЕКСАНДРІВНА
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
prikhodkoso92@gmail.com
- РЕЗНІК
СВІТЛАНА
МИКОЛАЇВНА
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології
управління соціальними системами імені академіка І. А. Зязюна
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
svreznik@i.ua

РЯДОВА ЛІЛІАНА ОЛЕГІВНА САПОГОВ МИКИТА ВОЛОДИМИРОВИЧ	викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання Харківської державної академії фізичної культури <i>Liaimago@gmail.com</i> завідувач лабораторії, аспірант кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського <i>sopogov@ukr.net</i>
СЕРПУТЬКО ГАННА ПЕТРІВНА СИДОРЧУК ОЛЕНА ВАЛЕРІЙВНА СИНІШИНА ВІКТОРІЯ МИХАЙЛІВНА СОКУРА ОКСАНА ІВАНІВНА СТАСЮК ДАР'Я ОЛЕКСАНДРІВНА СТАХОВА ЛАРИСА ЛЬВІВНА ТЕЛИЧКО ТЕТЯНА ВІТАЛІЙВНА ТЕСЛЕНКО ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА ТКАЧУК ОЛЬГА МИРОНІВНА ТУЛЯКОВА КАТЕРИНА РОБЕРТІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова <i>ann_nika@ukr.net</i> викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» <i>sallasky2009@gmail.com</i> кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет» <i>vsinishina@ukr.net</i> студентка здобувач вищої освіти «магістр» I курсу психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка <i>miron15031982@gmail.com</i> викладач Луцького педагогічного коледжу, аспірант Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки <i>dasha-sinaya@ukr.net</i> кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка <i>Larastakhova4@meta.ua</i> аспірант педагогічного факультету Мукачівського державного університету <i>Natura.Crpaty@gmail.com</i> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова <i>tatiana_teslenko12@ukr.net</i> викладач вищої категорії, викладач-методист, викладач інфектології Хмельницького базового медичного коледжу <i>olgamalanchukhm@gmail.com</i> викладачка кафедри англійської мови гуманітарного спрямування № 3 факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» <i>tuliakova.kateryna@gmail.com</i>
ФОДОР КАТЕРИНА ЙОСИПІВНА ЧАПЛІНСЬКИЙ ВОЛОДИМИР ГРИГОРОВИЧ ЧЕРВ МОНІКА ЧУМАК МИКОЛА СВГЕНІЙОВИЧ ШЕРМАН ЗОЯ ОЛЕКСАНДРІВНА ШКОДА МАРИНА ВІКТОРІВНА ШУШПЕ ЛЮДМИЛА ВОЛОДИМИРІВНА ЯГУПОВ ВАСИЛЬ ВАСИЛЬОВИЧ	викладач кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, аспірант кафедри педагогіки Мукачівського державного університету <i>katalinfodor4@gmail.com</i> доктор служіння, магістр богослів'я, магістр релігієзнавства, аспірант Національного університету «Острозька академія» <i>chaplins@meta.ua</i> доктор наук кафедри освітніх досліджень Університету гуманітарних та природничих наук Яна Длугоша в Ченстохові, Польща. <i>m.czerw@ujd.czest.pl</i> доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики навчання фізики і астрономії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова <i>chumak.m.e@gmail.com</i> кандидат фізико-математичних наук, старший викладач кафедри медичної фізики та інформаційних технологій № 2 Донецького національного медичного університету <i>sherman.zoya@gmail.com</i> аспірант кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського <i>zarivniprava@ukr.net</i> кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іспанської філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова <i>scokur@ukr.net</i> доктор педагогічних наук, професор Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського <i>yagupow1957@gmail.com</i>

OUR AUTHORS

- HABORETS
OLHA
ANDREEVNA Assistant Lecturer at the Department of Medical Physics and Information Technologies № 2, Donetsk National Medical University
olga-gaborets@ukr.net
- DUKA
TETIANA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Child Development of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
tanya_kucher75@ukr.net
- MYKOLAIVNA
YERHIDZEI Applicant, Head of Research Laboratory, Ivan Chernyakhovsky National Defense University of Ukraine, Kyiv, Ukraine
- KSENIIA
VALERIIVNA *ergidzey@ukr.net*
- KARPUSHENKO Doctor of Science, East Abstinence Association at Czestochowa, Poland
- OLENA *elena.karpuszenko@gazeta.pl*
- KUKLA Doctor of Science, Professor at the Department of Educational Studies, University of Humanities and Natural Sciences, Jan Dlugosha in Czestochowa, Poland
d.kukla@ujd.czyst.pl
- DANIEL
- LIZAK Lecturer at the Department of Philology of Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczi II
lizak.kati1@gmail.com
- KATERYNA
MYKHAILIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Cycle Commission of General Education Disciplines, Kyiv Professional College of Transport Infrastructure
malanyuk.nat@gmail.com
- MALANIUK
NATALIIA Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Romance and Germanic Philology, Taras Shevchenko Luhansk National University
irina.migovich@gmail.com
- MYHOVYCH
IRYNA
VIKTORIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Elementary Education, Natural and Mathematical Disciplines and Teaching Methods, Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko
miron15031982@gmail.com
- MIROSHNICHENKO
TETIANA
VITALIIVNA Graduate Student at the Department of Social Work of Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy of the Kharkiv Regional Council, Head of the Day Care Center "Compass" of Kharkiv Charitable Foundation "Blago"
globus25@ukr.net
- MOHYLKA
OLEKSANDR
PETROVYCH Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Language Training of Kharkiv National Automobile and Highway University
morgan.ns777@gmail.com
- MORHUNOVA
NADIIA
SERGIIVNA Master Degree in Management of Education and Science, Founder and Author of the Methodology of International Network of Centers of Mental Arithmetic "Indigo Mental Club"
maryansy81@gmail.com
- MUZHANOVSKA
MARYNA
MECHYSLAVIVNA Senior Lecturer at the Department of Physical Education of the Ukrainian Engineering-Pedagogical Academy
ninga68@ukr.net
- NAZARENKO
INGA
IGORIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Sculptor
novatatar@gmail.com
- NYKYFOROV
ANDRIY
MIKHAILOVICH Graduate Student at the Department of Psychology, Pedagogics and Philosophy;
Senior Lecturer at the Department of Philology and Publishing,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
viktoriaperevozniuk@gmail.com
- PEREVOZNIUK
VIKTORIIA
VADYMIIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy of Child Development of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
irenkudryashka@ukr.net
- PIDLYPNIAK
IRYNA
YURIIVNA Senior Lecturer at the Chair of Foreign Languages of the Humanitarian Faculties, Odessa National I. Mechnikov University
nanouchka.podkovyroff@gmail.com
- PODKOVYROFF
NANOUSHKA
- PRYKHODKO Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Language Training of O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
prikhodkoso92@gmail.com
- STANISLAVA
OLEKSANDRIVNA Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecture at the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management of the Academician I. Zyzayun, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"
svreznik@i.ua
- REZNIK
SVITLANA
MYKOLAIVNA
-

- RIADOVA Lecturer at the Department of Theory and Methods of Physical Education of Kharkiv State Academy of Physical Culture
LILIANA
OLEGIVNA *Liaimago@gmail.com*
- SAPOHOV Head of the Laboratory, Graduate Student at the Department of Innovation and Information Technologies in Education, Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubinsky
MYKYTA
VOLODYMYROVYCH *sopogov@ukr.net*
- SERPUTKO Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Ophthalmopedics and Ophthalmopsychology, National Pedagogical Dragomanov University
HANNA
PETRIVNA *ann_nika@ukr.net*
- SYDORCHUK Lecturer at the Department of Foreign Languages of Lviv Polytechnic National University
OLENA
VALERIIVNA *sallasky2009@gmail.com*
- SYNYSHYNA Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Psychology of the State Institution of Higher Educational "Uzhhorod National University"
VIKTORIA
MYKHAILIVNA *vsinishina@ukr.net*
- SOKURA 1st year Master Student of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko
OKSANA
IVANIVNA *miron15031982@gmail.com*
- STASIUK Teacher of Lutsk Pedagogical College Postgraduate Student, Eastern European National Lesia Ukrainka University
DARIA
ALEXANDROVNA *dasha-sinaya@ukr.net*
- STAKHOVA Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Logopaedics, Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University
LARYSA
LVIVNA *Larastakhova4@meta.ua*
- TELYCHKO Postgraduate Student at the Faculty of Education; Mukachevo State University
TETIANA
VITALIYIVNA *Natura.Carpaty@gmail.com*
- TESLENKO Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics and Methodology of Primary Education of the National Pedagogical Dragomanov University
TETIANA
VASYLIVNA *tatiana_teslenko12@ukr.net*
- TKACHUK Teacher of Infectology of the Highest Category, Teacher-Methodologist, Teacher of Infectology, Khmelnytskyi Basic Medical College
OLGA
MIRONIVNA *olgamalanchukhm@gmail.com*
- TULIAKOVA English Lecturer at the Department of the English Language for Humanities № 3 of the Faculty of Linguistics, Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute
KATERYNA
ROBERTIVNA *tuliakova.kateryna@gmail.com*
- FODOR Lecturer at the Department of Philology of Transcarpathian Hungarian Institute named after Ferenc Rakoczi II, Post-Graduate Student of the Department of Pedagogy of Mukachevo State University
KATERYNA
YOSYPIVNA *katalinfodor4@gmail.com*
- CHAPLYNSKYI Doctor of Divinity, Master of Theology, Master of Religious Studies, Post-Graduate Student, National University "Ostrozhskaya Academy"
VOLODYMYR
HRYHOROVYCH *chaplins@meta.ua*
- CHERV Doctor of Sciences, Department of Advanced Studies, University of Humanities and Natural Sciences, Jan Dlugosha in Czestochowa, Poland
MONIKA *m.czerw@ujd.czest.pl*
- CHUMAK Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theories and Methods of Teaching Physics and Astronomy, National Pedagogical Dragomanov University
MYKOLA
YEVHENIOVYCH *chumak.m.e@gmail.com*
- SHERMAN Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Senior Instructor at the Department of Medical Physics and Information Technology № 2, Donetsk National Medical University
ZOYA
ALEXANDROVNA *sherman.zoya@gmail.com*
- SHKODA Postgraduate Student at the Faculty of Preschool and Primary Education, Mykolaiv National V. O. Sukhomlynskyi University
MARYNA
VIKTORIVNA *zarivniprava@ukr.net*
- SHUPPE Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Spanish Philology, Odessa I. I. Mechnikov National University
LIUDMYLA
VOLODYMYRIVNA *scokur@ukr.net*
- YAGUPOV Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine
VASYL
VASYL'OVYCH *yagupow1957@gmail.com*

ЗМІСТ

<i>Маланюк Н. М.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	5
<i>Мигович І. В.</i> ВПЛИВ ПРОЦЕСУ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ НА ЯКІСТЬ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ТА ПРОВАДЖЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	10
<i>Мірошніченко Т. В., Сокура О. І.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЕСТОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	15
<i>Могилка О. П.</i> МОНІТОРИНГ І ОЦІНКА ЯКОСТІ ПОСЛУГ, ЩО НАДАЮТЬСЯ ЦЕНТРАМИ ДЕННОГО ПЕРЕБУВАННЯ У МЕЖАХ ПРОГРАМ ЗМЕНШЕННЯ ШКОДИ ВІД ВЖИВАННЯ ПІДЛІТКАМИ НАРКОТИКІВ.....	19
<i>Мужановська М. М.</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ МОБІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	25
<i>Назаренко І. І.</i> СТАВЛЕННЯ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	28
<i>Никифоров А. М.</i> СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ У ЗМІСТІ ПОЗАІНСТИТУЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА У ПІДРОСІЙСЬКІЙ УКРАЇНІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ.....	32
<i>Перевознюк В. В.</i> РЕСУРСНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	36
<i>Підлипняк І. Ю., Дука Т. М.</i> ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	40
<i>Подковиркофф Нанушка</i> ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ З УПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ.....	44
<i>Приходько С. О., Моргунова Н. С.</i> СТРАТЕГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЦИФРОВОЇ РОЗПОВІДІ (DIGITAL STORYTELLING) В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ТЕХНІЧНИХ ЗВО.....	48
<i>Резнік С. М.</i> РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ПОКАЗНИК ВИКЛАДАЦЬКОГО ЛІДЕРСТВА.....	52
<i>Рядова Л. О.</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ВЕСТИБУЛЯРНОГО АНАЛІЗАТОРА ТА РІВНЯ РОЗВИТКУ КООРДИНОВАНІСТІ РУХІВ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ ЗОРУ.....	57
<i>Сапогов М. В.</i> ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК ІНТЕГРОВАНА ЗДАТНІСТЬ У СМАРТ-НАВЧАННІ.....	61
<i>Серпутько Г. П.</i> ШЛЯХИ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВИХ УМОВ ДЛЯ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ ІЗ ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ СТАРОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ МОВИ).....	66
<i>Сидорчук О. В.</i> ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ДІЛОВОЇ ГРИ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЖУРНАЛІСТІВ І ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	70

<i>Синишина В. М.</i> ПСИХОЛОГІЧНА ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ.....	74
<i>Стасюк Д. О.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ДАРУНКІВ Ф. ФРЕБЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	78
<i>Стахова Л. Л.</i> РОЗВИТОК ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ.....	82
<i>Теличко Т. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....	88
<i>Тесленко Т. В.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	92
<i>Ткачук О. М.</i> АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРВИННОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ВІЛ-ІНФЕКЦІЇ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	96
<i>Tuliakova K. R.</i> ENGLISH LANGUAGE FOR FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF MEDIATION AND CONFLICT REGULATION.....	99
<i>Фодор К. Й., Лізак Л. М.</i> КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	104
<i>Чаплинский В. Г.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СЛУЖЕНИЕ В ЦЕРКВЯХ ВСО ЕХБ УКРАИНЫ.....	108
<i>Czerw Monika, Karpuszenko Elena, Kukla Daniel</i> PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE ACADEMIC EDUCATION AREA FROM PERSPECTIVE OF RESEARCH AND ANALYZES.....	113
<i>Чумак М. Є.</i> НАВЧАЛЬНІ ЗАДАЧІ З ФІЗИКИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	119
<i>Шерман З. О., Габорець О. А.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМУ В КУРСІ МЕДИЧНОЇ ТА БІОЛОГІЧНОЇ ФІЗИКИ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ.....	125
<i>Шкода М. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ (1991-2000).....	129
<i>Шуппе Л. В.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	135
<i>Ягунов В. В., Єргідзей К. В.</i> СІСТЕМА ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЛІЦЕЇСТІВ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ВІЙСЬКОВИМ ПРОФІЛЕМ.....	139

CONTENTS

Malaniuk N. M. Pedagogical conditions of organization of future railway transport specialists professional training under conditions of lifelong learning.....	5
Myhovych I. V. The impact of internationalisation on the quality of educational services provision and research conduct in the sphere of higher education.....	10
Miroshnichenko T. V., Sakura O. I. Vocational training of perspective primary school teachers for aesthetic-therapeutic activity in the New Ukrainian School.....	15
Mohylka O. P. Monitoring and assessment of the quality of services provided by centers for day stay within of harm reduction programs for teenagers use drug.....	19
Muzhanovska M. M. Some aspects of introducing mobile learning in school.....	25
Nazarenko I. I. Attitudes of the modern student to physical education in higher education institutions.....	28
Nykyforov A. M. Family education in the content of non-institutional forms of teaching decorative art in Ukraine as part of the Russian Empire of the XIX – early XX centuries.....	32
Perevozniuk V. V. Recourse support for the formation of self-educational competence of future English language teachers	36
Pidlypniak I. Yu., Duka T. M. Intellectual development of preschool aged children in the conditions of modern preschool educational institution.....	40
Podkovyroff Nanouchka. Great Britain’s accumulated expertise in implementation of the concepts of the inter-cultural education.....	44
Prykhodko S. O., Morhunova N. S. Strategies for using digital storytelling technology in teaching foreign language to students of universities.....	48
Reznik S. N. The results of a higher education pedagogue’s scientific activities as an indicator of teacher’s leadership.....	52
Riadova L. O. Interrelation of the functional state of the vestibular analyzer and the level of development of coordination of movements in the children of secondary school age with the visual impairments.....	57
Sapogov N. V. The teacher’s digital competence as an integrated ability in smart training.....	61
Serputko H. P. The ways of creating favorable study conditions in higher education institutions for students with severe visual impairments (based on the example of the old Slavic language studies).....	66
Sydorchuk O. V. Application of the business game method in ELSP training of journalists and specialists of the media communication industry.....	70
Synyshyna V. M. Psychological practical training as a component of formation of professional competence of future practical psychologists.....	74
Stasiuk D. A. Preparing future educators for the use of F. Froebel gifts in an inclusive educational environment.....	78
Stakhova L. L. Development of phonetic-phonomatic processes in children with speech disorders by music.....	82
Telychko T. V. Psychological-pedagogical support of professional training of future educators of preschool education institutions.....	88
Teslenko T. V. Formation of professional subjectivity in the process of professional training of teachers of elementary school.....	92
Tkachuk O. M. Analysis of the results of formation of the professional competence of future nursing professionals to organize primary HIV infection with student young people.....	96
Tuliakova K. R. English language for future specialists in the field of mediation and conflict regulation.....	99
Fodor K. Y., Lizak L. M. Components, criteria, indicators and levels of sociocultural competence of future bachelors of arts in foreign languages.....	104
Chaplinsky V. G. Educational ministry in the churches of the All-Ukrainian Union of Evangelical Baptist Churches of Ukraine.....	108

Czerw Monika, Karpuszenko Elena, Kukla Daniel. People with disabilities in the academic education area from perspective of research and analyzes.....	113
Chumak M. Ye. Physics training problems as a pedagogical problem.....	119
Sherman Z. O., Gaborets O. A. Application of laboratory practicum in medical and biological physics in the higher medical school.....	125
Shkoda M. V. The peculiarities of the implementation of teaching English in primary schools in Ukraine (1991-2000).....	129
Shuppe L. V. The state of the future foreign languages teachers' linguoculturological competence maturity	135
Yahupov V. V., Yerhidzei K. V. System of military-patriotic education of lyceists of specialized secondary education institutions with military profile.....	139

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 73

Том 2

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 – Н. С. Кузнєцова

Підписано до друку 30.01.2020.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 17,91. Обл.-вид. арк. 19,93.

Замов. № 0720/176. 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

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 73
Volume 2*

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 – N. S. Kuznietsova

Signed for publication 30.01.2020.

Format 60x84/8. Headset Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 17,91. Published sheets. 19,93.

Order No. 0720/176. 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