МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
РАДА МОЛОДИХ ВЧЕНИХ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
DROHOBYCH IVAN FRANKO STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
YOUNG SCIENTISTS COUNCIL

**ISSN 2308-4855 (Print)**
**ISSN 2308-4863 (Online)**

# АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка**

# HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

**Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers**

**ВИПУСК 31. ТОМ 3**
**ISSUE 31. VOLUME 3**

**Видавничий дім «Гельветика»**
**2020**

*Рекомендовано до друку Вченою радою*
*Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*
*(протокол № 12 від 28.08.2020 р.)*

**Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка** / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 31. Том 3. – 332 с.

Видання розраховане на тих, хто цікавиться питаннями розвитку педагогіки вищої школи, а також філології, мистецтвознавства, психології.

***Редакційна колегія:***

**Пантюк М.П.** – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), член-кореспондент (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор, (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Бермес І.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – кандидат педагогічних наук, доцент, (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ґжесяк Ян** – доктор габілітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Грищенко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Заєць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомря І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Квас О.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Медведик Ю.Є.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Львівський національний університет імені Івана Франка), професор кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Павлак Мірослав** – д. габ. з філології, професор, ректор Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія інформатизації); **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Янишин Б.М.** – кадидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»)

***Рецензенти:***

**Астаф'єв О.Г.** – д.філол.н., проф. каф. теорії літ., компаратив. і літ. тв. ІФ КНУ ім. Т. Шевченка; **Падалка Г.М.** – д.пед.н., проф. каф. ф-но вик. та худ. культ. ІМ НПУ ім. М. Драгоманова; **Скотна Н.В.** – д.філос.н., проф., зав. каф. практ. психол., ректор ДДПУ ім. І. Франка.

**Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.**

**На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 6143 від 28.12.2019 р. (додаток 4) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціалізаціями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), 016 – Спеціальна освіта).**

**На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 409 від 17.03.2020 р. (додаток 1) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі філологічних наук (035 – Філологія) та у галузі культури і мистецтва (022 – Дизайн, 023 – Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація, 024 – Хореографія, 025 – Музичне мистецтво, 026 – Сценічне мистецтво, 027 – Музеєзнавство, пам'яткознавство, 028 – Менеджмент соціокультурної діяльності).**

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка» Серія КВ № 19906-9706Р від 14.05.2013 р.*

Усі електронні версії статей збірника оприлюднюються на офіційному сайті видання
www.aphn-journal.in.ua

Редакційна колегія не обов'язково поділяє позицію, висловлену авторами у статтях, та не несе відповідальності за достовірність наведених даних та посилань.

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомря І.М.

Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74,
факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2020
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомря І.М., 2020

*Recommended for publication*
*by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council*
*(protocol No 12 from 28.08.2020)*

**Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers** / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica", 2020. – Issue 31. Volume 3. – 332 p.

The publication is intended for those who is interested in the High School Pedagogics and psychology, philology, art development.

***Editorial board:***

**M. Pantyuk** – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushniy** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Kvas** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Higher School of Ivan Franko National University of Lviv); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhhorod National University); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiv** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **Y. Medvedik** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department ( Ivan Franko National University of Lviv), Professor of the Department (Drohobych State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State Drohobych Pedagogical University); **M. Pawlak** – Dr. habil. in Phолology, Professor (Poland); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of History, Associate Professor, Head of the Chair (Bogdan Khmelnytskyi State Pedagogical University); **I. Stashevska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Pedagogical Education); **A. Stashevskyi** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Informatization); **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor, (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **B. Yanyshyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University)

***Reviewers:***

**O. Astafjev** – Doctor of Philology, Professor of Literature Theory, Comparative Literature and Literary Work Department of Philology Institute Kyiv of ational Taras Shevchenko University; **H. Padalka** – Doctor of Education, Professor of piano performance and artistic culture Department of Art Institute National Pedagogical Dragomanov University; **N. Skotna** – Doctor of Phylosophy, Professor, Head of Applied Psychology Department, Rector of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

**The collection is included in such international databases as Index Copernicus International.**

**According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 28.12.2019 No 6143 (annex 4), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category "B") on pedagogical sciences (011 – Educational, pedagogical sciences, 012 – Pre-school education, 013 – Primary education, 014 – Secondary education (subject specialization), 015 – Professional education (in the field of specializations), 016 – Special education).**

**According to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine as of 17.03.2020 № 409 (annex 1), the journal is included in the List of scientific professional editions of Ukraine (category "B") on philological sciences (035 – Philology) and culture and arts (022 – Design, 023 – Fine arts, decorative arts, restoration, 024 – Choreography, 025 – Musical arts, 026 – Performing art, 027 – Museum and monument studies, 028 – Management of socio-cultural activities).**

*Print media registration certificate «Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers» series KV № 19906-9706P dd. 14.05.2013.*

All electronic versions of articles in the collection are available on the official website edition
www.aphn-journal.in.ua

Editorial board do not necessarily reflect the position expressed by the authors of articles,
and is not responsible for the accuracy of these data and references.
Founder and Publisher – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
co-founders V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya.

Editorial address: Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region,
82100. tel.: (03244) 1-04-74, fax: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2020
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2020

# МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

**УДК 811.161.2'373**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214037**

***Людмила ЮРСА,***
*orcid.org/0000-0003-3944-375X*
*кандидат філологічних наук,*
*доцент кафедри українського прикладного мовознавства*
*Львівського національного університету імені Івана Франка*
*(Львів, Україна) Lnuzhdak@ukr.net*

***Оксана НЕГЕР,***
*orcid.org/0000-0002-9823-8329*
*кандидат філологічних наук,*
*доцент кафедри української мови*
*Ужгородського національного університету*
*(Ужгород, Україна) oksanahalay83@gmail.com*

## ЕКОЛІНГВІСТИЧНИЙ СТАН СУЧАСНОГО ФІРМОНІМІКОНУ ЧЕРКАС

*Розвідка присвячена проблемам дослідження еколінгвістичного аспекту мови. Зокрема, ми розглянули функціонування онімної лексики міста Черкас на прикладі фірмонімів. У процесі дослідження визначено проблемні аспекти функціонування українського фірмонімікону пострадянської доби. Ми також звернули увагу на те, що український ономастикон посттоталітарної доби зазнав значних трансформаційних змін під впливом глобалізаційних процесів, екстра- та інтралінгвальних чинників, відхилень від законодавчої площини мовної політики України, а також недотримання норм чинного «Українського правопису».*

*У статті проведено аналіз деяких наукових досліджень, які зачіпають проблеми еколінгвістики, а також розглянуто український фірмонімікон міста Черкас як об'єкт вивчення еколінгвістики.*

*У роботі ми звернули увагу на те, що проблеми еколінгвістичних досліджень у європейському мовознавстві беруть свій початок із кінця XX століття. В Україні ж такі праці, які зачіпають проблеми еколінгвістичного аспекту, появилися в середині XIX – на початку XX ст.*

*У процесі становлення незалежної України науковий світ побачив низку мовознавчих праць, які присвячені дослідженню культури слова, дотриманню законодавчих норм тощо. Одними з перших мовознавців незалежної України, чию увагу привернули еколінгвістичні розвідки, були О. Сербенська, Б. Ажнюк, О. Белей, Л. Белей, М. Романюк та інші. У статті ми проаналізували сучасний стан становлення українського фірмонімікону, зокрема, на базі назв організацій і підприємств міста Черкас.*

*Матеріал статті ми отримали шляхом картування. Зокрема, було записано назви магазинів, підприємств, організацій, які функціонують на території міста Черкас. Наш аналіз показав, що чимала кількість фірмонімів міста Черкаси утворилась і функціонує із порушенням естетичних норм української літературної мови, а також не дотримуються норми чинного «Українського правопису».*

*Еколінгвістичні дослідження вкрай важливі для врегулювання мовних норм української мови, а також для дотримання законодавчої бази України. На сьогодні мовна політика України має бути спрямованою на нормалізацію всіх питань, які порушують дотримання закону України про використання мови на різних щаблях. Чимало новоутворених назв появляються під впливом зарубіжних номінацій, адже творці тих чи інших назв, зокрема, підприємств часто вважають, що запозичені, латинографічні назви є більш презентабельними та, відповідно, будуть сприяти популяризації підприємства чи структури. Часто у процесі становлення українського фірмонімікону простежується порушення ще й такої правописної норми, як використання виключно кириличної назви. Натомість часто використовуються латинографічні назви або ж і взагалі – поєднання кирилиці та латиниці.*

*Також у процесі роботи ми спостерігали таке відхилення від правописно-законодавчої бази мовного врегулювання, як використання російськомовних назв.*

*Український ономастикон посттоталітарної доби, зокрема й фірмонімікон, насичений чималою кількістю новомодних назв, які стали наслідком екстра- та інтралінгвальних видозмін. Це наслідок данини моді, вільний доступ до різної інформації, трансформаційних змін, а також видозмін у свідомості мовців. Часто новомодні назви суперечать колориту та традиціям українців, абсолютно не відповідають тій суті, в основі якої вони лежать. Можна сказати, що часто мовці навіть не задумуються щодо наповнення слова, а керуються топовими номінаціями, назвами, які жодним чином не вписуються у колорит, традиції чи правописні норми української літературної мови.*

*Еколінгвістика – відносно молода наука, яка набирає своїх обертів, а також є надзвичайно важливою для сучасного мовознавства. Адже завдяки її критеріям можна вплинути на нормативність мови, дотримання її правописних норм, а також традицій мовців.*

*На сучасному етапі розвитку української літературної мови необхідно, щоби всі мовні, правописні, культурологічні норми врегульовувалися на законодавчому рівні. Дієвість мовної політики сучасної України забезпечить чистоту.*

*У статті ми також вказали на причини, які сприяли увиразненню української онімної лексики, її трансформації, а також різним видозмінам. Провели аналогії до праць мовознавців, які теж простежують причини порушень мовно-правописної основи української літературної мови.*

*У процесі дослідження ми дійшли висновків, що онімний простір української літературної мови сучасної доби є надзвичайно різноманітним і потребує всілякого вивчення, з'ясування причин називання, а також передбачення наслідків, які можуть виникнути у разі недотримання норм чинного «Українського правопису» і законодавчої бази країни.*

*Дотримання норм української літературної мови має відбуватися на всіх лексичних щаблях: фонетичному, морфологічному, синтаксичному тощо. Адже дотримання чистоти мови демонструє освіченість мовців, їхню національну свідомість, а також шану до історії, культури та традицій рідної мови.*

***Ключові слова:*** *онім, мовна політика, еколінгвістика, фірмонім, ономастика.*

***Lyudmyla YURSA,***
*orcid.org/0000-0003-3944-375X*
*Candidate of Philological Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Ukrainian Applied Linguistics*
*Ivan Franko National University of Lviv*
*(Lviv, Ukraine) Lnuzhdak@ukr.net*

***Oksana NEHER,***
*orcid.org/0000-0002-9823-8329*
*Candidate of Philological Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Ukrainian Applied Linguistics*
*Uzhhorod National University*
*(Uzhhorod, Ukraine) oksanahalay83@gmail.com*

## ECOLINGUISTIC CONDITION OF CHERKASY MODERN FIRMONIMICON

*Our article is devoted to the problems of research of the ecolinguistic aspect of language. In particular, we considered the functioning of the onymic vocabulary of the city of Cherkasy on the example of company names. In the course of the research we identified problematic aspects of the functioning of the Ukrainian firm name icon of the post-Soviet era. We also drew attention to the fact that the Ukrainian onomasticon of the post-totalitarian era has undergone significant transformational changes under the influence of globalization processes, extra-and intralingual factors, deviations from the legislative side of Ukraine's language policy, and non-compliance with current Ukrainian spelling.*

*In the article we have analyzed some scientific studies related to the problems of ecolinguistics, and also considered the Ukrainian firm name of the city of Cherkasy as an object of study of ecolinguistics.*

*In our work, we drew attention to the fact that the problems of ecolinguistic research in European linguistics date back to the end of the twentieth century. In Ukraine, such works that address the problems of the ecolinguistic aspect date back to the mid-nineteenth – early twentieth century. XX century.*

*In the process of formation of independent Ukraine, the scientific world saw a number of linguistic works devoted to the study of the culture of speech, compliance with laws and regulations, and so on. O. Serbenska, B. Azhniuk, O. Beley, L. Beley, M. Romanyuk and niches were among the first linguists of independent Ukraine, whose attention was attracted by ecolinguistic explorations. In the article we have analyzed the current state of formation of the Ukrainian company name, in particular on the basis of the names of organizations and enterprises of the city of Cherkasy.*

*We obtained the material of our article by mapping. Thus, the names of shops, enterprises, organizations operating in the city of Cherkasy were recorded. Our analysis showed that a large number of company names of the city of Cherkasy were formed and function in violation of the aesthetic norms of the Ukrainian literary language, as well as do not follow the norms of the current "Ukrainian spelling".*

*Ecolinguistic research is extremely important for the regulation of language norms of the Ukrainian language, as well as for compliance with the legal framework of Ukraine. Today, Ukraine's language policy should be aimed at resolving all issues that violate the law of Ukraine on the use of language at various levels. Many newly formed names are influenced by foreign nominations, because the creators of certain names, including companies, often believe that borrowed, Latin graphic names are more presentable and thus will promote the company or structure. Often in the process of formation of the Ukrainian firm name there is a violation of such a spelling rule as the use of exclusively Cyrillic name. Instead, Latin graphic names are often used, or a combination of Cyrillic and Latin alphabet in general.*

*Also in the course of our work we observed such deviation from the orthographic and legislative base of language regulation as the use of Russian-language names. A large number of Cherkasy company names use Russian-language usage.*

*The Ukrainian onomasticon of the post-totalitarian era, in particular the firmonimicon, is saturated with a large number of new-fashioned names, which were the result of extra- and intralingual changes. This is a consequence*

*of the tribute to fashion, free access to various information, transformational changes, as well as changes in the minds of speakers. Often fashionable names contradict the color and traditions of Ukrainians, do not correspond to the essence on which they are based. It can be said that often speakers do not even think about the content of the word, but are guided by top nominations, names that do not fit into the color, traditions or spelling rules of the Ukrainian literary language.*

*Ecolinguistics is a relatively young science that is gaining momentum and is usually important for modern linguistics. After all, thanks to its criteria it is possible to influence the normativity of the language, compliance with its spelling rules, as well as the traditions of speakers.*

*At the present stage of development of the Ukrainian literary language, it is necessary that all linguistic, orthographic, culturological norms be regulated at the legislative level. The effectiveness of the language policy of modern Ukraine will ensure purity.*

*In the article we also pointed out the reasons that contributed to the expression of Ukrainian removable vocabulary, its transformation, as well as various changes. They also drew analogies with the works of linguists, who also trace the causes of violations of the linguistic and orthographic basis of the Ukrainian literary language.*

*In the course of the research we came to the conclusion that the onym space of the Ukrainian literary language of modern times is extremely diverse and requires all kinds of study, tracing the reasons for naming, as well as anticipating the consequences that may arise in case of non-compliance with current "Ukrainian spelling" country bases.*

*Observance of the norms of the Ukrainian literary language must take place at all lexical levels: phonetic, morphological, syntactic, etc. After all, the observance of the purity of the language, its norms – demonstrates the enlightenment of speakers, their national consciousness, as well as respect for the history, culture and traditions of the native language.*

***Key words:*** *onym, language policy, ecolinguistics, firmonym, onomastics.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі становлення української фірмонімійної лексики спостерігаються чималі зміни, які є наслідком трансформації суспільної свідомості денотатів. Глибинний і системний характер видозмін свідомості громадян перш за все позначається на темпах і кількості трансформацій в українському ономастиконі сучасного періоду.

На нашу думку, вагоме значення для вивчення української онімної лексики має саме еколінгвістичний аспект дослідження українського ономастикону пострадянського періоду.

Еколінгвістичне дослідження пропріальної субсистеми української мови початку XXI ст. допоможе більш фундаментально описати особливості взаємозв'язку видозмін у галузі онімійної субсистеми української мови, а також виявить видозміни та причини їх виникнення в соціальному середовищі. Також такі дослідження дадуть змогу простежити і зробити оцінку онімійного простору для пристосування його до сучасного соціального середовища.

У сучасній мовознавчій науці відомі лише принагідні дослідження вчених, які демонструють певні чинники комплексної проблематики взаємодії мови та мовців.

В європейському мовознавстві еколінгвістична проблематика бере свій початок із кінця 80-х років XX ст. Еколінгвістичними дослідженнями займалися такі відомі науковці, як Е. Гауґен, П. Зіма, В. Любась, І. Огнгайзер та інші.

В українській мовознавчій науці питаннями еколінгвістичної ситуації дослідники займались принагідно та у розрізі культури мови, традицій та колориту українців.

**Аналіз досліджень.** У статті ми спробували продовжити мовознавчі розвідки знаних лінгвістів, таких як О. Сербенська, Б. Ажнюк, О. Бондарь, О. Белей, які дали змогу по-новому оцінити взаємодію нормативного використання української мови і способів вираження соціальних видозмін та варіантів пропріальної лексики української мови, а також способів використання в лексичному фонді української мови численних іншомовних запозичень, використання яких значною мірою активізувалося в період становлення незалежної України. Проведене дослідження дасть змогу краще зрозуміти структуру сучасного фірмонімікону міста Черкаси, а також з'ясувати причини, які сприяють його видозміні.

Одним із перших мовознавців, хто звернув увагу на еколінгвістичну проблему онімної лексики пострадянської країни, був О. Белей, який у своїй монографії «Сучасна українська ергонімія: власні назви підприємств Закарпаття» вказує на те, що «у сфері сучасної української ергонімії, яка практично ніким як слід ще не збиралася і не досліджувалася, панує правописний хаос. Правописна нормалізація та підвищення культури української фірмонімії ускладнюється і через об'єктивні фактори: упродовж останнього десятиліття відбулося раптове, стихійне «нановотворення» українського фірмонімікону. Тому фірмоніми масово творяться з частими порушеннями норм «Українського правопису» (Белей, 1999).

На сучасному етапі розвитку мовознавчих досліджень помітні певні зрушення в дослідженні еколінгвістичного аспекту функціонування української мови, зокрема її ономастичного простору. Наприклад, світ побачили праці С. Шестакової,

Н. Кутузи, М. Цілиної, Н. Лєсовець, Л. Нуждак та інших учених.

За словами Н. Лєсовець, актуальним сьогодні залишається питання мовного врегулювання найменувань міських ергооб'єктів, дотримання орфографічних і лексичних норм у процесі назвотворення (Лєсовець, 2007).

На думку Л. Нуждак, глибинні трансформаційні процеси, що відбуваються в субсистемі української ергонімії посттоталітарної доби, стали причиною появи численних ненормативних варіантів власних назв об'єднань людей. Найпоширенішими порушеннями норм української літературної мови є хибна адаптація чужомовних лексем, використання латинської графіки, помилкове вживання великої літери тощо (Нуждак, 2012: 196).

**Мета статті** полягає у вивченні специфіки взаємодії української ергонімійної лексики та середовища, в якому вона виникає та функціонує крізь призму еколінгвістики.

**Виклад основного матеріалу.** У нашому дослідженні ми зібрали фірмоніми міста Черкас сучасної доби та провели його аналіз.

За результатами нашого дослідження було встановлено, що найвищий відсоток помилок у сучасних онімах Черкас, зокрема фірмонімах, зумовлений ігноруванням правил передання засобами української мови чужомовних онімних лексем, які лягли в основу творення та вибору власних назв об'єднань людей.

Значний відсоток становлять ненормативні варіанти сучасних українських ергонімів міста Черкас, які зумовлені ігноруванням принципу українського правопису, зокрема використання української абетки на основі кириличного письма.

Дуже часто під час творення та передання на письмі сучасних українських ергонімів одночасно застосовують засоби кириличного та латинського алфавітів: *Dovryi Hospodar* (магазин для садівників), *Sunny Обои* (магазин із шпалерами), *Хрещатик City* (торгово-розважальний центр), *Салон Viva* (салон краси), *Servant. Еда и люди* (ресторан), *Колос Plus* (ресторан), *Art-стиль* (салон краси), *Стиль-PRO* (перукарня), *KRALЯ* (магазин жіночого одягу), *iГаджет* (магазин мобільних аксесуарів) та інші.

Н. Лєсовець вказує на помилки у вживанні великої літери під час передання на письмі сучасних українських ергонімів, зокрема дослідниця зазначає: «Так, згідно з правилами орфографії, усередині складного за будовою слова не вживається велика літера. Однак у практиці сучасного творення ергонімів зафіксовано: ЛФ КБ *«ПриватБанк»*, ЛФ КБ *«БрокбізнесБанк»*, ВАТ *«ЦентроКуз»* та інші (Лєсовець, 2007: 11).

Ще одним грубим порушенням під час утворення фірмонімів є помилкове написання онімів разом або через дефіс. Наприклад, за словами Н. Лєсовець, причиною помилкових написань українських ергонімів через дефіс може бути прагнення власників підприємств за допомогою ігнорування правописних норм віддиференціювати новостворене підприємство «Інтер-пласт» від наявного «Інтерпласт» (Лєсовець, 2007: 12).

Порушенням лексико-правописних норм української літературної мови можна вважати численні випадки утворення сучасних українських фірмонімів на основі чужомовної, неадаптованої лексики. Наприклад: *Аврора* (супермаркет), *Шаурманія* (кафе із шаурмою), *ШаурМяу* (кафе із шаурмою), *Версаль* (магазин із шторами), *Стефані* (кафе), *Руставі* (кафе-бар), *Аква Сана* (доставка води) *Ассоль* (перукарня), *Асгард* (ювелірний магазин), *Стефанус* (книжковий магазин) тощо.

Творення таких ненормативних фірмонімів часто зводиться до транслітерації чужомовних лексем, причому не враховується ні фонетична, ні морфологічна, ні лексична специфіка української мови.

Некваліфіковані спроби залучити до джерельної бази неадаптовану чужомовну лексику породжують появу цілих варіантних рядів ненормативних ергонімів (Юрса, 2020: 91).

Ще одним відхиленням від правописних норм української мови, а також традицій і законодавчої бази української мовної політики є використання латинської графіки, наприклад: *Fler* (магазин жіночого одягу), Dnipro Plaza (торговельно-розважальний центр), *Hello Burger* (кафе), *Cat Café* (кафе), *Faro del Porto* (ресторан), *Habibi* (кафе), *Yoshi* (ресторан), *Kari* (магазин взуття), *Office 2000* (книжковий магазин), *Nice 2 Meet You* (ресторан), *Forest* (ресторан), *Hello Burger* (кафе), *Monica* (ресторан), *The Room* (кафе), *Master Zoo* (зоотовари), *Babybooks* (книжковий магазин), *Beauty House* (салон краси), *Lady Star* (салон краси), *Mary* (усе для весілля), *MEXX* (магазин одягу), *Sela* (магазин одягу), *Tiara* (усе для весілля), *Kira Plastinina* (магазин взуття), *RelaxMe* (салон краси), *LadyStar* (перукарня), *Ledi Ro* (магазин жіночого одягу), *Lerros* (магазин одягу), *DaySpa* (фітнес-клуб), *Shake It* (спортклуб), *Kims* (хімчистка), *Merla* (магазин одягу), *Melissa* (магазин сумок і ременів), *Dress Code* (магазин одягу), *Luxe* (хутряні вироби) та інші.

Порушенням мовного законодавства України є й те, що багато назв підприємств міста Черкас

зафіксованоросійськоюмовою,зокрема:*Богатырь* (магазин чоловічого одягу), *Столичная* (ювелірний магазин), *Одесса* (магазин одягу), *Облака (*салон краси), *Елки-палки* (ресторан), *Прогресс* (магазин взуття), *Дом книги* (книжковий магазин), *Красавица* (перукарня), *Буквица* (книжковий магазин), *Мария* (салон краси), *Натали* (салон весільних суконь), *Кофейник* (кафе), *Праздник* (усе для свята), *Адам и Ева* (салон-краси), *Миледи* (салон весільних суконь), *Модная точка* (магазин одягу), *Империя Люстр* (магазин для освітлення), *Твое мое* (магазин одягу), *Твой ангел* (салон-краси), *ЦентрОбувь* (магазин взуття), *Завиток* (салон краси), *Для милых дам* (магазин одягу), *Стол и Стул* (магазин мебельних товарів), *Ксюша* (продуктовий магазин), *Стумари* (кафе).

Як видно з дослідження, на сучасному етапі становлення фірмонімікону м. Черкас відбуваються глибинні трансформаційні процеси, наслідком яких є поява ненормативних варіантів онімів, зокрема назв об'єднань людей. Одним із найбільш поширених порушень правописно-законодавчих норм української літературної мови є хибна адаптація чужорідних лексем, використання латинської графіки, російськомовні лексеми та інше.

**Висновки.** Упродовж тривалого часу, зокрема майже тридцятилітньої незалежності України, увага до онімної лексики мовознавців не є досить повною. Це сприяло хибній думці щодо статусу пропріальної лексики. Серед чималої кількості носіїв мови закріпилася неправильна упевненість у тому, що норми правопису української мови не поширюються на власні назви. Наслідком таких хибних переконань стало вживання онімів, які порушують норми чинного українського правопису. Ми простежили таку тенденцію до лексичного оформлення українського фірмонімікону посттоталітарної доби як порушення норм на всіх рівнях літературної мови.

Вивчення еколінгвістичних критеріїв функціонування мови, а також простеження за їх дотриманням забезпечать чистоту мови, її правомірні видозміни та трансформації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белей О. Сучасна українська ергонімія: власні назви підприємств Закарпаття. Ужгород, 1999. 111 с.
2. Лєсовець Н. Ергонімія м. Луганська: структурно-семантичний і соціально-функціональний аспекти : автореф. дис. … канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова». Луганськ, 2007. 18 с.
3. Нуждак Л. Український ономастикон посттоталітарної доби у світлі еколінгвістики. Ужгород, 2012. 237 с.
4. Юрса Л. Еколінгвістичний стан сучасного фірмонімікону Львова. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип. 27. С. 88–92.

## REFERENCES

1. Belei, O. (1999). Suchasna ukrainska erghonimia: vlasni nazvy pidpryyemstv Zakarpattia [Modern Ukrainian Ergonomics: Own Names of Transcarpathian Enterprises]. Uzhhorod [in Ukrainian].
2. Liesovec, N. (2007). Erhonimia m. Lughanska: strukturno-semantychnyi i socialno-funkcionalnyi aspekty [Ergonomics of Luhansk: structural-semantic and socio-functional aspects]. Extended abstract of candidate's thesis. Luhansk [in Ukrainian].
3. Nuzhdak, L. (2012). Ukrainski onimastykon posttotalitarnoi doby u svitli ecolinhvistyky [Ukrainian onomasticon of the post-totalitarian era in the light of ecolinguistics]. Uzhghorod [in Ukrainian].
4. Yursa L. Ecolinhvistychnyi stan suchasnoho firmonimiconu Lvova [Ecolinguistic condition of Lviv modern firmonimicon]. Humanities science current issue, 2020, Vyp. 27, pp. 88-92. [in Ukrainian].

**УДК 321.01:[001.4+81'276.5]**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214039**

***Максим ЯКОВЛЄВ,***
*orcid.org/0000-0001-7774-3513*
*кандидат політичних наук, доцент,*
*завідувач кафедри міжнародних відносин, керівник*
*Школи політичної аналітики*
*Національного університету «Києво-Могилянська академія»*
*(Київ, Україна) yakovlevmv@ukma.edu.ua*

# МОВА, ПЕРЕКЛАД І МЕХАНІКА КУЛЬТУРНИХ ТРАНСФЕРІВ: ПРИКЛАДИ ПОЛІТОЛОГІЇ ТА МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

*У статті доводиться, що для розуміння механіки культурних трансферів в науковій царині політології та теорій міжнародних відносин мова відіграє важливу роль, особливо при відтворенні особливостей понятійно-категоріального апарату, які мають свою функціональну складову, але при цьому не завжди позбавлені емоційної (експресивної) компоненти. Завдяки цьому неможливо просто перекласти окремо взяте поняття з однієї мову на іншу, навіть у тому разі, коли йдеться про на перший погляд топоніми, що проілюстровано в статті на прикладі «Європи» як слово, яке неможливо механістично передати з одного мовно-культурного середовища до іншого, бо в контексті геополітики це вже не просто топонім, а поняття, значення якого може варіюватися залежно від контексту, як географічного, історичного чи цивілізаційно-культурного. У статті також показується, що для розуміння механіки культурних трансферів та їхніх результатів слід враховувати історичну трансформацію смислу поняття, зокрема зважаючи на те, що розмежування функціональної та експресивної компонентів задля осягнення об'єктивного значення часто є дуже ускладненим, або й практично неможливим, що ілюструє, зокрема, поняття «націоналізм», або, в історичній ретроспективі, «тоталітаризм» для італійських фашистів. Разом з тим, якщо допустити, що для ключових понять політології чи теорій міжнародних відносин можна виділити якесь об'єктивне значення, значуще для досліджуваних теорії, то слід, у першу чергу, аналізувати реальний слововжиток цього поняття – як у вихідному мовно-культурному середовищі, так і в тому, щодо якого здійснюється його трансфер. Якщо такий аналіз ще й дозволяє зрозуміти експресивну компоненту значення, при перенесенні його до іншого мовно-культурного середовища це значення можна нейтралізувати методом актуалізації: у статті наводиться приклад вживання «націоналізму» в теоріях міжнародних відносин у публікації науковця К.-Л. Седермана, для якого націоналізм має вочевидь негативні конотації та сприймається як причина етнічних конфліктів, воєн, «давньої ненависті» тощо. Відповідно, якщо таку позицію дослідника актуалізувати та чітко прописати приміткою до українського перекладу, емоційний градус тексту можна понизити і спростити сприйняття сутнісного викладу дослідженого матеріалу.*

***Ключові слова:*** *перекладознавство, концептосфера політичної науки, концептологія, міждисциплінарні лінгвістично-політологічні дослідження, політична теорія, теорії міжнародних відносин, порівняльне мовознавство.*

***Maksym YAKOVLYEV,***
*orcid.org/0000-0001-7774-3513*
*Candidate of Political Sciences, Associate Professor,*
*Head of the Department of International Relations, Director*
*School for Policy Analysis*
*of the National University of Kyiv-Mohyla Academy*
*(Kyiv, Ukraine) yakovlevmv@ukma.edu.ua*

# LANGUAGE, TRANSLATION AND MACHANICS OF CULTURAL TRANSFERS: EXAMPLES FROM POLITICAL SCIENCES AND INTERNATIONAL RELATIONS

*This article proves that language plays an important role in understanding the mechanics of cultural transfers, especially when these transfers take place within the realm of political science and international relations theories. Understanding of any theory requires a fundamental knowledge of its terms and concepts, which, in turn, have their functional dimension and, however, are not free from an emotional or expressive component. Complexity of concepts and their twofold nature (functional and emotional) make a simple "technical" translation of a given term from one language into another impossible. Even in seemingly obvious cases when we deal with geographical names – illustrated in this article with an example of "Europe": it is almost impossible to transfer this word from one language and culture into another without additional explanation, because Europe can mean many different things, it can be a geographical,*

*historical or even civilizational-cultural concept. This article also shows that in order to understand the mechanics of cultural transfers and their results it is very important to account for the historical changes in the meaning of the concept. It should also be kept in mind that sometimes it is difficult to arrive at an objective meaning of a concept that is "stripped" of its emotional load. The illustrations provided for that in this article are "nationalism" and a historical example of what "totalitarianism" meant for the Italian fascists. If we, however, assume that some sort of objective meaning of concepts is possible when dealing with the key concepts of political theories and the theories of international relations, we have to look at the real use of those concepts – both in the original language and culture and, afterwards, in the culture and language into which is has been transferred. If such an analysis allows us to see the emotional load of the concepts, it can be neutralized by a simple actualization technique: this article gives an example of "nationalism" as it is used by K.-L. Cederman, for whom it has a clear negative meaning as a source of ethnic conflicts, wars and "ancient hatred". Should his publication be translated into Ukrainian, it would be important to warn the reader of Cederman's position, which, in turn, might "calm down" the readers and decrease their emotional prejudices towards the text and information analysed in it.*

***Key words:*** *translation studies, concepts' sphere of political science, concepts' studies, interdisciplinary linguistic-political studies, political theory, international relations theories, comparative linguistics.*

**Постановка проблеми.** Видається очевидним, що будь-яка сучасна наукова галузь є не лише міждисциплінарною, але й міжнародною в тому розумінні, що на формування її положень вплинула і взаємодія різних царин знання, і міжнародний обмін думками між науковцями з різних країн. Відповідно, наука за визначенням є інтернаціональним феноменом, в основі якого лежить інтелектуальний обмін, який виходить за межі окремих країн і, відповідно, національних культур. Усім також видається очевидним твердження про те, що навіть побіжне ознайомлення з положеннями будь-якої теорії, особливо в суспільних і гуманітарних науках, вимагає у першу чергу опанування основних термінів та понять, якими ця теорія оперує. Якщо сучасна наука за своєю природою і є інтернаціональною, все ж треба визнати, що її складові, основні положення, а також її терміни та поняття у процесі історичного розвитку розвивалися та «визрівали» на рівні окремих національних наукових традицій. У цьому контексті слід розуміти слово «окремий» не в плані відрізаності, окремішності, а саме як окреслення мовного середовища, в якому навіть за умов поширення латини в минулому, англійською мови в сучасності, науковці працювали з опертям на свою рідну мову та мову країни, в якій вони жили й досліджували. З одного боку, в лінгвістиці в цілому та перекладознавчих студіях зокрема велика увага приділяється коректному утворенню змісту понять при перекладі наукової літератури. Протягом останнього десятиліття в Україні видається велика кількість перекладеної нехудожньої (нон-фікшн) літератури, ми вочевидь спостерігаємо феномен, коли кількість (у розумінні обсягів і потреб у перекладі) впливає на якість через підвищення вимог до перекладачів. З іншого боку, в галузі політичної теорії та теорій міжнародних відносин відчувається недостатня увага до більш глибокого дослідження процесів культурних трансферів на рівні їхньої механіки під час своєрідного переходу положень цих теорій з одного мовного-культурного середовища до іншого.

**Мета статті –** виявити, в який спосіб мова і проблеми перекладу впливають на механіку культурних трансферів в контексті політичних теорій та теорій міжнародних відносин. Досягнення цієї мети передбачатиме, вочевидь вирішення таких завдань: 1) пояснення особливостей культурного трансферу на рівні його механіки; 2) наведення прикладів понять, категорій і концептів, які ілюструють мовно-перекладацькі нюанси відтворення положень окремих теорій чи впливають на їх формування.

**Аналіз досліджень.** Складнощі процесів трансферу понять і категорій було би помилкою зводити до проблематики *перекладу* з однієї мову на іншу. З одного боку, і так зрозуміло, що переклад не є синонімічним до трансферу, а тим більше – до технічного перенесення смислу іншими «словами», бо в принципі, з точки зору техніки, це було би можливо виключно у тому випадку, якби людські мови були суворими логіко-математичними система з чітким набором категорій, яким абсолютно не притаманне, приміром, явище полісемії. Процес передачі значень, які несуть політичні поняття чи категорії конкретних теорій міжнародних відносин, можна і варто розглядати в контексті *механіки культурних трансферів,* яка, своєю чергою, має свої синхронний та діахронний виміри. Приміром, російський лінгвіст Д. Калугін пише про таку особливість цієї механіки: «царина, що запозичується, піддається селекції, а сам переніс здійснюється з серйозним запізненням, що в кінцевому результаті відображається у співвідносності (*рос*. соотнесенности) елементів, які були розведені у вихідній традиції» (Калугин, 2019: 233). З цієї цитати видно, що в контексті політичних теорій та теорій міжнародних відносин поняття і категорії в одних культурах можуть прийматися

і, відповідно, засвоюватися швидше, ніж в інших. Цікавим ілюстративним прикладом може бути феномен, англійською мовою (та у вигляді прямої кальки чи навіть транслітерації з англійської – в багатьох інших мовах) як *intergovernmentalism,* у російських наукових публікаціях, особливо присвячених процесам міжнародних відносин, тривалий час взагалі не передавалося у вигляді очевидно можливо форми «интерговерментализм», а замість цього, приміром, використовувалося словосполучення «межправительственный подход». Вочевидь, якщо досліджувати сам концепт інтерговернменталізму, то у суспільствознавчих дисциплінах є низка різних підходів до теоретичного та практичного опрацювання концептів, що їх зробили Ф. Беренскеттер, Дж. Ґеррінг, Ґ. Ґертц, К. Ґрін, Д. Коллієр, М. Ріхтер, Дж. Сарторі та ін. Також до цієї проблематики можна підійти на основі напрацювань українських дослідників, які займалися концептами з позицій мовознавства, серед яких І. Бехта, О. Воробйова, О. Мельничук, В. Іващенко, А. Приходько та ін. Утім, у розрізі статті ключовим є концепція *культурного трансферу,* яка розглядатиметься на основі матеріалів російського філолога Д. Калугіна, приклади трансферів ідеологій – на основі публікацій В. Єрмоленка, О. Павличко, І. Шевченка, з урахуванням позицій лінгвістичної семантики на основі праць О. Ахманової, Л. Васильєва, М. Степанова.

**Виклад основного матеріалу.** Видатна лінгвістка О. Ахманова у своїй книзі, присвяченій питанням загальної та російської лексикології, вже у першій частині «Про природу значення» починає з питання «Чи входить значення до складу мовної одиниці?» (так називається глава 1) і на наступних сторінках викладає *функціоналістську* та *експресіоністичну* позиції та спроби їх синтезувати (Ахманова, 1957: 9-19). Звісно, можна поділяти поширене уявлення (що, зокрема підкріплюється і стилістичними вимогами до відповідних текстів) про мову науки як «беземожійну» чи емоційно нейтральну, тобто таку, для якої значення криється саме у функції поняття чи категорії, про яку йдеться. Відповідно, постає питання про можливість *об'єктивного* змісту категоріально-понятійного апарату будь-якої суспільствознавчої науки.

Інший видатний російський лінгвіст Л. Васильєв, який займається лінгвістичною семантикою, дає цікаве визначення *об'єктивному змісту значення*: «це сукупність усіх знання про предмет, який визначається, притаманних усім носіям якої-небудь мови, які цілком чи частково реалізуються в процесі мовленнєво-мисленнєвої (рос. *речемыслительной*) діяльності в якості «актуальних» (мовних) значень тими чи іншими «системними» (мовними) значеннями (Васильев, 2009: 144). Цікавим у цьому визначенні є саме наголос на практичному слововжитку та відтворенні смислу носіями мови у процесі їхньої взаємодії. Цілком можливо, що така взаємодія дозволяє усунення емоційної компоненти та зосередження на функціональній, особливо, коли йдеться про наукову термінології. Втім саме політична наука та теорії міжнародних відносин показують, що так відбувається далеко не завжди. Один з цікавих прикладів можемо знайти у В. Єрмоленка в його праці «Плинні ідеології», в розділі, присвяченому фашизму: «для італійського фашизму слово «тоталітарний» аж ніяк не містило в собі негативного змісту. Навпаки, воно було словом-надією… фашизм у це слово вірив, вбачаючи в «тотальному» і «тоталітарному» головний рецепт проти індивідуалістичної фрагментації модерної епохи» (Єрмоленко, 2018: 304). Коли політологи говорять про тоталітарні режими, надії на задоволеність життям серед населення цих країн, вочевидь, мало. Звісно, як і будь-який термін, «тоталітаризм» пройшов свій історичний шлях розвитку і втратив «позитивні фашистські» конотації, які мав за часів своєї появи. Разом з тим, це вказує на те, що поняття з часом можуть змінювати і свою емоційну компоненту, разом із функціональною: для італійських фашистів «тоталітарний» втілював надію, зараз цей прикметних виконує функцію позначника відсутності такої надії та вказує на високий ступіть репресивності режиму країни по відношенню до свого населення.

Окрім політичної науки, спробуємо подивитися на теорії міжнародних відносин і для прикладу візьмемо геополітику. На перший погляд може здатися, що коли мова йде про країни та їхню взаємодію, категоріально понятійний апарат стає однозначним і «суворішим». Проте, як не дивно, неоднозначними в плані семантичного поля значень при трансфері понять в різних теоріях, можуть буті досить очевидні, на перший погляд, географічні назви. Яскравий і близький для України приклад – Європа. Як пише один з дослідників трансформації «європейської ідеї» М. Геффернен у своїй книжці, присвяченій обрисам та геополітичному впорядкуванню Європи: «віра в Європу як *значуще* [тут і далі виділення курсивом – згідно з оригіналом, *МЯ*] історичне поняття (на противагу *безсенсовному* географічному поняттю) відображає широкий євроцентризм, котрий визначав, яким чином європейці розглядали моральну географію світу впродовж

кількох останніх століть» (Геффернен, 2011: 14). Ця цитата відображає аспект складної дискусії про Європу як про історичне та географічне поняття, тоді як, скажімо, для України та для низки країн Центрально-Східної Європи Європа може бути дуже значущим культурним поняттям і цивілізаційною категорією-еталоном. При цьому М. Геффернен також пише, що Європа як термін і концепт навіть у межах західної політичної традиції потребує нового осмислення: «теза стосовно нашої ідеї "роздумати" Європу, звільнити термін та ідею від інтелектуальних ланцюгів, що так жорстоко пов'язують їх з давнішими територіальними структурами, залишається в силі» (Геффернен, 2011: 398).

Окремою темою, яка заслуговує на детальний розгляд і яку тут торкнемося лише побіжно, стосується випадків, коли географічні поняття виступають як предмети своєрідних «мовних ігор» з політичних мотивів. Як приклад, що стосується не пострадянського простору (приміром, дискусія про етимологію назви нашої країни), а усталених демократій Заходу, можна навести таку кумедну історію: «безглузді спроби пов'язати слово "Британія" з іменем Брута – праправнука Енея, героя який утік із Трої і заснував Рим" або "неймовірне припущення, буцімто назва племені триноватів, що жило на території сучасного Лондона, походить від слова *Troia-Novant,* тобто Нова Троя» (Джонсон, 2020: 43). Автором цих рядків є прем'єр-міністр Великої Британії Б. Джонсон, який не просто висміює такі казуси, що траплялися в історії його батьківщини, але й пояснює їхню причину: «я переконаний, що сама *ідея* Риму досі живе в колективному несвідомому західної цивілізації» (Джонсон, 2020: 45). Оскільки «ідея Риму» як значущої референтної категорії була і лишається важливою для західної цивілізації, виникала потреба навіть на мовному рівні підкреслити та «підтвердити» дотичність Британії до Риму. Відповідно, ми можемо з легкістю побачити аналогію в тому, як сучасна російська політична культура і геополітика багато в чому є наслідком і спадщиною того, що видатний український візантиніст І. Шевченко назвав «культурною візантинізацією» (Шевченко, 2014: 20–22). Відповідно, якщо говорити про механіку культурних трансферів, то тут можемо знайти аналогію: значення Риму для західної цивілізації можна порівняти зі значенням Візантії для, скажімо, Росії.

Також цікаво зауважити, що І. Шевченко, який пропрацював у провідних англомовних університетах усе своє життя (Торонто, Гарвард), у своїх авторизованих перекладних публікаціях українською мовою подає переклад термінів, які ми звикли бачили в іншій формі, як-от, наприклад, у такому пасажі: «якщо досліджувати взаємними Візантії з її сусідами в рамках реальної політики» (Шевченко, 2014: 83), де сучасні українські науковці вжили би *Realpolitik,* однак в усній мові, через часто низьку мовну компетентність, з англійським прононсом замість коректної німецької (чи подібної до німецької) вимови.

З іншого боку, також слід вказати на випадки, в яких українська наукова мова може позначатися і своєрідним консерватизмом – зокрема в узусі класифікаційних категорій. Наприклад, український дослідник міжнародних відносин Р. В. Вовк у своєму підручнику «Моделювання міжнародних відносин» у розділі, присвяченому міжнародній системі, виокремлює такі її характеристики: 1) поліцентризм, 2) складність, 3) глобальність (Вовк, 2012: 41). Поставимо питання таким чином: як зробити зворотний переклад цих характеристик, скажімо, англійською мовою? Вочевидь, із двома останніми проблем не буде, але от «поліцентризм» може дещо ускладнити справи, при тому, що в українській мові цей термін греко-латинського походження є цілковито нормативним. Тут варто все ж звернути увагу на те, що переклад «пунктів-ознак» з підручника будь-чого є суттєво складнішою задачею, ніж переклад описового, теоретичного тексту, в якому найважливіше – передати та відтворити основну лінію аргументації чи обґрунтування, що дуже важливо при трансфері наукового знання з одного мовно-культурного середовища до іншого. Також слід пам'ятати про значення метафор для розвитку лексики, бо, як писав видатний лінгвіст Степанов: «метафора в різних її видах – одне з головних знарядь розвитку лексики» (Степанов, 1974: 23), однак це – тема для окремої наукової розвідки.

Тепер спробуймо подивитися дещо ширше на поняття, які є ключовими для політичних теорій і теорій міжнародних відносин. Видатна українська дослідниця С. Павличко в останній праці свого життя, присвяченій життю, художній та науковій творчості видатного українського сходознавця Агатангела Кримського, наводить цікаву інформацію з його листування з іншим, не менш видатним українським науковцем і громадським діячем Б. Грінченком, якому А. Кримський пояснює відмінність між поняттями «націонал і націоналіст». На його думку, людина, яка «признає вагу національності – той є націонал…а хто вважає за обов'язкову річ поклонятися всьому національному, поклонятися тільки через те, що воно – національне, той є націоналіст» (Павличко, 2016:

275–276). Якщо сьогодні дискусії точаться щодо різних поглядів на явище націоналізму, в якому панівним російським поглядом є сприйняття націоналізму виключно як негативного явища, в той час, як багато дослідників пишуть про історичну роль націоналізму, який дозволив сформуватися незалежним державам сучасності (особливо слов'янським країнам), то майже дві сотні років тому вже велися дискусії щодо позитивних та негативних конотацій цього поняття. Приміром, в теорії міжнародних відносин є ціла традиція розгляду націоналізму в контексті його ролі в міжетнічних конфліктів, що вказує на його негативне сприйняття. Промовистим прикладом є назви тематичних блоків розділу під назвою «Націоналізм та етнічність у міжнародних відносинах» Л.-Е. Седермана в «Handbook of International Relations», виданої 2013-го: «етнічність і внутрішні конфлікти», «давня ненависть» (англ. *ancient hatred*), «націоналізм і внутрішні конфлікти», «докази етнонаціональних громадянських воєн», «ірредентистські конфлікти» (Cederman, 2013: 534–545). Якщо говорити про механіку культурних трансферів, то чітка фіксація експресивної компоненти значення дозволить деякою мірою його нейтралізувати під час перенесення до іншого мовно-культурного середовища. Приміром, у цьому випадку можна зазначити, що для Л.-Е. Седермана «націоналізм» є загрозливим явищем, яке він використовує майже як синонім для позначення міжетнічних конфліктів та їхньої причини.

Історичний розвиток мовних деривацій слова слід враховувати під час розгляду різних теорій. Так, приміром, щодо питання про «національність» вже згаданий візантиніст І. Шевченко в одному зі свої нарисів, присвячених формуванню національної свідомості українців «перед 1700 роком», писав про те, що на теренах сучасної України вже тоді сформувалася окрема мовно-культурна і, «в певному сенсі, політична спільнота на території України…За браком кращого терміну, називаємо цю окремішність «національною», хоча ми свідомі того, що, ужитий стосовно ранніх століть, цей термін звучить дещо анахронічно» (Шевченко, 2014: 225). Вочевидь, тут ми маємо справу з ситуацію, коли для розуміння процесів в історичній ретроспективі використовуються поняття, що появилися на позначення феноменів, притаманних наступним історичним епохам, які, однак, мають витоки в минулому.

Дещо інший погляд на самий феномен націоналізму в розрізі історії церкви викладає у своїх працях православний богослов Архімандрит Кирило (Говорун), який, зокрема, у своїй книжці «Політичне православ'я» відносить націоналізм до «модерних єресей» (Говорун, 2019: 109) і при цьому пише, що «ймовірно, націоналізм є найпотужнішою і найтривалішою версією ідеології» (Говорун, 2019: 110). При цьому слід звернути увагу, що автор послідовно розглядає ідеологію як «секуляризовану теологію» бо, на його думку, «як ідеології, так і теології розвивають ідеї, які пояснюють видиму реальність і намагаються змінити її відповідно до невидимих паттернів» (Говорун, 2019: 25).

Оскільки оригінальна праця Архімандрита Кирила (Говоруна) видана англійською мовою, українське видання – переклад, над яким працював справді видатний перекладач О. Панич, а його примітки до перекладів справді є дуже цінними та інформативними. Зокрема у розділі, в якому К. Говорун викладає одну з двох теорій націоналізму, що «вбачає витоки національної ідентичності ще у ранніх цивілізаціях людства» (Говорун, 2019: 111), він наводить «визначення греків у Геродота», яке, на думку автора «можна вважати прототипом більшості національних ідентичностей модерної доби» (Говорун, 2019: 112). О. Панич пише, що в українському перекладі цитату наведено в перекладі з грецького оригіналу, оскільки «в англійському перекладі на місці τὸ Ἑλληνικόν (елліни, греки) стоїть «грецька нація» / the Greek nation/, що вже виглядає як істотна модернізація тексту Геродота – *Прим. перекл.*» (Говорун, 2019: 112). Відповідно, тут бачимо приклад особливої темпоральної механіки культурного трансферу: сучасна категорія *nation* англійської мови (яка, до речі, має ширше семантичне поле за *націю,* бо охоплює також і *державу*) накладається на минулі часи і дещо видозмінює значення початкового тексту.

Також дуже цінним є примітка О. Панича до тексту на самому початку вступу: «англійське «orthodoxy» має значення і «ортодоксія», і «православ'я»; автор книги системно використовує це неперекладне поєднання значень у своїх міркуваннях. В українському перекладі два варіанти перекладу використані залежно від контексту, але читачеві слід пам'ятати, що в міркуванні автора «ортодоксія» та «православ'я» є *єдиним словом. – Прим. перекл*». (Говорун, 2019: 15). Без цього пояснення справді суттєво важче зрозуміти, що має на увазі К. Говорун, коли він пише про «домодерні форми політичних ортодоксій» (Говорун, 2019: 16) чи про «неортодоксальні ортодоксії» (Говорун, 2019: 17) чи «справжня християнська ортодоксія» (с.18).

Термінологія та поняття на ще глибшому мовному рівні можуть відображати особливості сприйняття складних процесів в межах однієї культури. Приміром, у своїй «Історії міжнародних відносин» німецький науковець Г. Кляйншмідт називає розділ: «Revolutionierung des Weltbilds und die Globalisierung des Universalismus um 1500», що можна перекласти як «революціонізація картини світу та глобалізація універсалізму на початку XVI ст.» (Kleinschmidt, 1998: 64-83). Якщо не звертати увагу на «революціонізацію», як на поняття, що не зовсім «милозвучне» і маловживане в українській мові (як термін), увагу привертає «картина світу», зокрема не в мовному контексті (оскільки мовні картини світу активно досліджуються українськими вченими), а саме в розрізі світових, геополітичних та глобалізаційних процесів. Також цікаво зауважити, як в німецькомовній науковій традиції учені, що займаються проблематикою міжнародних відносин, пишуть про витоки своєї дисципліни. Так німецький вчений Ґ. Крелль свою працю починає з «передумов», бо саме так він назвав першу частину, в якій спершу викладається розуміння політології як фаху, потім дається визначення і цій дисципліні, і «політичному» (das Politische) як такого, і вже після цього відбувається перехід до «передісторії» (Vorgeschichte) міжнародних відносин (Krell, 2009). У Києво-Могилянські академії кафедра міжнародних відносин утворилася внаслідок відокремлення від кафедри політології, з якої на новостворену кафедру перейшов основний склад викладачів. Натомість у багатьох інших університетах, які пропонують абітурієнтам спеціальність «міжнародні відносини», так само, як і в українських публікаціях та підручниках з теорій міжнародних відносин, політологія як «передісторія» міжнародних відносин або взагалі не згадується, або оминається чи не акцентується, а для Ґ. Крелля та німецької наукової традиції цей зв'язок є очевидним. Після пояснення передісторії міжнародних відносин, в цьому ж розділі автор пояснює «Weltbilder und Weltordnung» – «картини світу та світовий порядок». Варто зауважити, що ці поняття винесені в назву самого підручника і друга його частина, в якій пояснюється, що таке реалізм, лібералізм, інституціоналізм, марксизм, фемінізм, конструктивізм в теоріях міжнародних відносин та політико-психологічні теорії, що їх пояснюють, так і називається – «картини світу» (Krell, 2009: 263-419). Відповідно, на цьому прикладі ми бачимо, наскільки концепт «картини світу» є важливим, у нерозривному зв'язку з феноменом політичного, для пояснення основних теорій міжнародних відносин у німецькомовній науковій традиції, що ілюструє підручник Ґ. Крелля, що станом на 2009 р. витримав чотири перевидання.

**Висновки.** Викладений матеріал і наведені приклади підтверджують важливу роль, яку відіграє мова в механіці культурних трансферів, особливо при відтворенні особливостей понятійно-категоріального апарату, які мають свою функціональну складову, але при цьому не завжди позбавлені емоційної (експресивної) компоненти. Навіть у випадках, коли йдеться про, на перший погляд, очевидні назви (приміром, географічні назви, як от «Європа»), механічна передача поняття з одного мовно-культурного середовища до іншого ускладнюється тим фактом, що саме це слово може бути географічним, історичним, цивілізаційно-культурним чи якимсь іншим поняттям. При дослідженні механіки культурних трансферів слід враховувати історичну трансформацію смислу поняття. Розмежування функціональної та експресивної компоненти значень задля осягнення об'єктивного значення часто є практично неможливим, але якщо й доводиться говорити про якесь наближення до об'єктивного значення поняття, значущого для досліджуваної теорії, то слід, у першу чергу, аналізувати вживання цього поняття в контексті мовлення. Якщо такий аналіз дозволяє зрозуміти експресивну компоненту значення, при перенесенні його до іншого мовно-культурного середовища можлива його нейтралізація.

В українській науковій традиції активно досліджуються різні мовні картини світу, однак перспективними для подальших досліджень видається більш ширше і посилено міждисциплінарне вивчення цих картин світу та їхнього мовного виміру для кращого розуміння механіки культурних трансферів, зокрема і у випадку політичних теорій та теорій міжнародних відносин. Слід розуміти, що мова у цьому контексті вочевидь виконує не лише інструментальну функцію засобу, за допомогою якого можна перекласти той чи інший термін. Її роль є набагато ширшою, а сам акт перекладу передбачає розуміння глибинних засад, на яких ґрунтуються погляди тих чи інших культур на феномен політичного і на процеси кооперації чи протистояння різних акторів на міжнародній арені.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахманова О. С. Очерки по общей и русской лексикологии. Москва : Учпедгиз, 1957. 295 с.
2. Васильев Л. М. Современная лингвистическая семантика : учебн. пособие. Изд. 2-е, доп. Москва : Либроком, 2009. 192 с.

3. Вовк Р. В. Моделювання міжнародних відносин : навч. посіб. Київ : Знання, 2012. 246 с.
4. Геффернен М. Значення Європи. Географія та геополітика / пер. з англ. Київ : Дух і Літера, 2011. 464 с.
5. Говорун К. Політичне православ'я: доктрина, що розділяє церкву / пер. з англ. Київ : Дух і Літера, 2019. 152 с.
6. Джонсон Б. Омріяний Рим / пер. з англ. Б. Превіра. Харків : Віват, 2020. 256 с.
7. Єрмоленко В. Плинні ідеології. Ідеї та політика в Європі XIX–XX століть. К.: Дух і Літера, 2018. 480 с.
8. Калугин Д. Воспитание Проста: трансфер западноевропейского философского языка и практики «заботы о себе» в России второй половины XVIII века. *Понятия, идеи, конструкции: очерки сравнительной исторической семантики* / под. ред. Ю. Кагарлицкого, Д. Калугина, Б. Маслова. Москва : Новое литературное обозрение, 2019. С. 225–293.
9. Павличко С. Націоналізм, сексуальність, орієнталізм. Складний світ Агатангела Кримського. Київ : Вид-во «Основи», 2016. 398 с.
10. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания. Москва : Высшая школа, 1974. 271 с.
11. Шевченко І. Україна між Сходом і Заходом: Нариси з історії культури до початку 18 століття / авторизований перекл. М. Габлевич, наук. ред. А. Ясіновський, вид. 2-е, випр. і доповн. Львів : Вид-во УКУ, 2014. xxxiii+288 с.
12. Cederman L.-E. Nationalism and Ethnicity in International Relations / Carlsnaes, W., Risse-Kappen, T. and Simmons, B., n.d. *Handbook Of International Relations*. Sage, 2013. P. 531–554.
13. Kleinschmidt H. Geschichte der internationalen Beziehungen: ein systemgeschichtlicher Abriss. Stuttgart : Reclam, 1998. 495 s.
14. Krell G. Weltbilder und Weltordnung. Eine Einführung in die Theorien der internationalen Beziehungen. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden-Baden : Nomos, 2009. 449 s.

**REFERENCES**

1. Akhmanova O. S. Ocherki po obshchey i russkoy leksikologii [Studies in general and Russian lexicology]. Moscow: Uchpedgiz. 1957. 295 s. [in Russian].
2. Vasilyev L. M. Sovremennaya lingvisticheskaya semantika: uchebnoye posobiye [contemporary linguistic semantics: a textbook]. Izd. 2-e. dop. Moscow: «Librokom». 2009. 192 s. [in Russian].
3. Vovk R. V. Modeliuvannia mizhnarodnykh vidnosyn: navch. posib [Modelling international relations: a textbook]. Kyiv: Znannia, 2012. 246 s. [in Ukrainian].
4. Heffernen M. Znachennia Yevropy. Heohrafiia ta heopolityka [Meaning of Europe: geography and geopolitics] / per. z anhl. Kyiv: Dukh i Litera, 2011. 464 s. [in Ukrainian].
5. Hovorun K. Politychne pravoslavia: doktryna, shcho rozdiliaie tserkvu [Political orthodoxies: the unorthodoxies of the church coerced] / per. z anhl. K.: Dukh i Litera, 2019. 152 s.[in Ukrainian].
6. Dzhonson B. Omriianyi Rym [the dream of Rome] / per. z anhl. B. Previra. Kharkiv: Vivat, 2020. 256 s. [in Ukrainian].
7. Yermolenko V. Plynni ideolohii. Idei ta polityka v Yevropi XIX-XX stolit [liquid ideologies: ideas and politics in Europe in XIX-XX centuries]. Kyiv: Dukh i Litera, 2018. 480 s. [in Ukrainian].
8. Kalugin D. Vospitaniye Prosta: transfer zapadnoyevropeyskogo filosofskogo yazyka i praktiki «zaboty o sebe» v Rossii vtoroy poloviny XVIII veka [Upbringing of Prost: transfer of west European philosophical language and the practices of "caring for oneself" into Russia of the second part of XVIII century]. Ponyatiya. idei. konstruktsii: ocherki sravnitelnoy istoricheskoy semantiki / Pod. red. Yu. Kagarlitskogo. D. Kalugina. B. Maslova. Moscow: Novoye literaturnoye obozreniye. 2019. S. 225-293. [in Russian]
9. Pavlychko S. Natsionalizm, seksualnist, oriientalizm. Skladnyi svit Ahatanhela Krymskoho [Nationalism, sexuality, orientalism. Complicated world of Ahatanhel Krymskyi]. Kyiv: vyd-vo «Osnovy», 2016. 398 s. [in Ukrainian].
10. Stepanov Yu. S. Osnovy obshchego yazykoznaniya [fundamental of general linguistics]. Moscow: Vysshaya shkola. 1974. [in Russian] 271 s.
11. Shevchenko I. Ukraina mizh Skhodom i Zakhodom: Narysy z istorii kultury do pochatku 18 stolittia [Ukraine between East and West: essays on cultural history to the early XVIII century] / avtoryzovanyi perekl. M. Hablevych, nauk. red. A. Yasinovskyi, vyd. 2-e, vypr. i dopovn. Lviv: vyd-vo UKU – Ukrainian Catholic University, 2014. 288 s. [in Ukrainian].
12. Cederman L.-E. Nationalism and Ethnicity in International Relations / Carlsnaes, W., Risse-Kappen, T. and Simmons, B., n.d. *Handbook Of International Relations*. Sage, 2013. P. 531-554.
13. Kleinschmidt H. Geschichte der internationalen Beziehungen: ein systemgeschichtlicher Abriss. Stuttgart: Reclam, 1998. 495 s. [in German].
14. Krell G. Weltbilder und Weltordnung. Eine Einführung in die Theorien der internationalen Beziehungen. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Baden-Baden: Nomos, 2009. 449 s. [in German].

**УДК 82-31+161.2**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214041**

***Наталія ЯРЕМЧУК,***
*orcid.org/0000-0001-7394-6890*
*кандидат філологічних наук,*
*старший викладач кафедри української на зарубіжної літератур*
*Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*
*(Одеса, Україна) nataliaya050@gmail.com*

***Надія ПАВЛЮК,***
*orcid.org/0000-0001-7170-5743*
*кандидат філологічних наук,*
*викладач кафедри української на зарубіжної літератур*
*Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*
*(Одеса, Україна) pavlyuknadya@gmail.com*

# ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ВИМІРИ ЧАСОПРОСТОРОВИХ ПАРАМЕТРІВ У РОМАНІ А. КАМЮ «ЧУМА»

*У статті досліджується специфіка часопросторового комплексу роману А. Камю «Чума» з урахуванням основних положень філософії екзистенціалізму. Моделювання художнього світу крізь призму екзистенціальних категорій тісно пов'язане з композицією твору, психологічною мотивацією дій персонажів та системою зображально-виражальних засобів.*

*Мета статті – проаналізувати особливості часопросторового континууму роману А. Камю «Чума». Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання: проаналізувати роман А. Камю в контексті філософії екзистенціалізму; з'ясувати своєрідність просторових координат твору; дослідити специфіку часових відносин у зазначеному тексті.*

*Увага зосереджена на своєрідності домінантної просторової координати роману – закритого, конкретного, урбаністичного простору міста Оран, у межах якого простежується зміщення просторових точок за допомогою бінарної опозиції «свій»/«чужий» та умовного поділу тексту твору на підпростори. З'ясовано, що часовий діапазон твору реалізується через концепт «мить», природний час, що вказує на циклічну модель часу в романі, а також прийом ретроспекції, мотиви розставання та зустрічі. У результаті дослідження з'ясовано, що обмежений простір у романі «Чума» характеризується уповільненою темпоральністю, одностайністю подій, усталеністю поглядів, неможливістю розширення знань про навколишнє життя, проте він сприяє самозаглибленню та самопізнанню персонажів. Крім того, використання автором сюжетотворчих можливостей хронотопу, звернення до засобів ретроспективи (спогади, роздуми) дозволяє розширити хронологічні рамки роману, показати характери не статично, а в процесі їх формування. Часові та просторові координати твору посилюються екзистенційними категоріями страху, відчаю, самотності, розпачу, відчуження у період боротьби з хворобою.*

***Ключові слова:*** *екзистенціалізм, хронотоп, урбаністичний простір, циклічна модель часу, ретроспекція.*

***Natalia IAREMCHUK,***
*orcid.org/0000-0001-7394-6890*
*Candidate of Philological Sciences,*
*Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and World Literatures*
*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky*
*(Odesa, Ukraine) nataliaya050@gmail.com*

***Nadiya PAVLIUK,***
*orcid.org/0000-0001-7170-5743*
*Candidate of Philological Sciences,*
*Lecturer at the Department of Ukrainian and World Literatures*
*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky*
*(Odesa, Ukraine) pavlyuknadya@gmail.com*

# EXISTENTIAL CHARACTERISTICS OF SPATIOTEMPORAL PARAMETERS IN A. CAMUS'S NOVEL "THE PLAGUE"

*The article investigates the specifics of the space-time complex of A. Camus's novel "The Plague". The main provisions of the philosophy of existentialism are taken into account in the study. Modeling of the art world through the prism*

*of existential categories is closely related to the composition of the novel, the psychological motivation of the characters and the system of pictorial and expressive means.*

*The purpose of the article is to analyze the features of the space-time continuum of A. Camus's novel "The Plague". To achieve this goal it is necessary to solve the following tasks: to analyze the novel by A. Camus in the context of the philosophy of existentialism; to find out the originality of the spatial coordinates of the story; to explore the specifics of temporal relations in this text.*

*The attention is focused on the originality of the dominant spatial coordinate of the novel – a closed, concrete, urban space of the city Oran. Within this city, the displacement of spatial points can be traced with the help of the binary opposition "one's own" / "foreign" and the conditional division of the text into subspaces. It was found that the time range of the story is realized through the concept of "moment", natural time, which indicates a cyclical model of time in the novel, as well as the reception of retrospection, motives of parting and meeting. Also it was found that the limited space in the novel "Plague" is characterized by slow temporality, unanimity of events, stability of views, the impossibility of expanding knowledge about life, but it contributes to self-immersion and self-knowledge of the characters. In addition, the author uses the plot possibilities of the chronotope, he turns to the means of retrospective (memories, reflections). All this allows the writer to expand the chronological framework of the novel, to show the characters not statically, but in the process of their formation. The temporal and spatial coordinates of the novel "The Plague" are enhanced by the existential categories of fear, despair, loneliness, despair, alienation during the fight against the disease.*

***Key words:*** *existentialism, chronotope, urban space, cyclic model of time, retrospection.*

**Постановка проблеми.** Події, що охоплюють епоху ХХ століття, стали переломним моментом у філософському сприйнятті світу. У філософії екзистенціалізму питання щодо місця людини в світі, сенсу її життя стає домінуючим. Проблема буття людини тісно пов'язана із категорією часу: «…глибинна проблематика всілякої онтології закорінюється в феномені часу» (Всемирная энциклопедия, 2001: 773). У зв'язку з цим «… письменники-екзистенціалісти, переносячи у свої твори певні філософські ідеї, розширили коло можливостей у моделюванні художнього світу, де простежуються переходи від минулого до майбутнього і навпаки, їх художній світ став більш насиченим, вільним, необмеженим у часопросторових вимірах, зі зміщенням часових елементів» (Назаревич, 2006).

Професор М. Гуменний обґрунтовує думку про те, що художній час та простір «…використовуються для вираження особистих якостей і суспільної діяльності людини, для виявлення їх численних взаємозв'язків зі світом» (Гуменний, 2005: 42), тоді як дослідниця Г. Дзись додає, що «…концепція хронотопу здатна пояснити глибинні змістові пласти художнього тексту та є засобом авторського самовираження» (Дзись, 2008: 125). Так, поліфункціональність хронотопу дає всі підстави розглядати його як своєрідний комплекс просторових та часових координат, що спробуємо дослідити на матеріалі роману А. Камю «Чума».

**Аналіз досліджень.** Роман Альбера Камю «Чума» став об'єктом дослідження багатьох літературознавців: Т. Біляшевич, Т. Блошкина, С. Великовський, В. Гладишев, Ю. Горідько, С. Дем'яненко, В. Єрофєєв, Ж. Марченко, А. Нагорна, Г. Островська, В. Соболь, Л. Спину. Свою увагу дослідники приділяли загальному аналізу роману, розмірковуючи над екзистенціальним підтекстом твору.

**Мета статті** – проаналізувати специфіку часопросторового континууму роману А. Камю «Чума».

Для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати такі завдання:

– проаналізувати роман А. Камю в контексті філософії екзистенціалізму;

– з'ясувати своєрідність просторових координат роману «Чума»;

– дослідити специфіку часових відносин у творі.

**Виклад основного матеріалу.** Кожний твір характеризується наявністю просторово-часових відносин, які дають можливість зануритися у художній світ, у певну епоху та конкретну місцевість. Важливе місце в часопросторовій організації твору посідає саме просторова фіксація зображуваного. Дія твору відбувається в урбаністичному просторі – місті Оран, для створення образу якого автор використовує певні просторові деталі. Так, Оран є звичайним містом, де люди працюють лише для збагачення, їхнє життя, як і саме місто, позбавлене яскравих кольорів: «Саме містечко, признатися, бридке. На перший погляд тихомирне, і лише куди пізніше примічаєш, чим воно відрізняється від безлічі інших торгових міст, розкиданих під усіма широтами. Ну як собі уявити, скажімо, місто без голубів, без дерев і садів, де не чуєш ні лопотіння крил, ні шелесту листя, – словом, місто безлике?» (Камю, 1991: 100). Однак місто живе своїм життям, і невпинність життєвого круговороту урбаністичного простору контрастує у творі з моментом смерті людини: «Хворому потрібна ласка, йому хочеться мати якусь підтримку, і це річ цілком природна. Але

в Орані все вимагає доброго здоров'я: і примхи клімату, і розмах ділового життя, убоство оточення, короткі сутінки й непевної вартості розваги. Хворий там по-справжньому самотній. Як же доводиться тому, хто лежить на смертній постелі, немов у глухій пастці, за мурами, що репаються від спеки, тоді коли увесь люд по телефону або за столиками в кав'ярнях розмовляє про угоди, морські фрахти й дисконти? І ви зрозумієте тоді, якою незручною може стати смерть, навіть у наші часи, коли вона приходить туди, де завжди посуха» (Камю, 1991: 100). Крім того, «місто – це не тільки певний простір з усіма його атрибутами – вулицями, будинками, крамницями, театрами, установами тощо, а й основоположні засади людського буття у філософському просторі і часі» (Бібік, 2010: 62). Тож, просторова структура роману «Чума» є фіксованою, що зумовлено певними подіями, які відбулися в місті у 194… році.

Наприклад, досліджуючи простір художнього твору, Ю. Лотман вводить характеристику категорії простору «замкненість – незамкненість» (Лотман, 1970: 220). Замкненість виражається в тому, що дія відбувається в конкретному місці і не може виходити за його межі. У тексті замкнений простір може передаватися у вигляді таких образів, як кімната, дім, місто, країна. «У літературі екзистенціалізму часто використовується замкнутий, витягнутий з історичного процесу художній час казки чи притчі, чому часто відповідає невизначеність місця дії («Процес» Ф. Кафки; «Чума» А. Камю)…» (Назаревич, 2006). Дійсно, у романі «Чума» домінує закритий простір, так як у місті Оран був проголошений карантин, ніхто не міг виїхати й приїхати в місто, люди змушені були жити в нестерпній розлуці зі своїми рідними та близькими: «В депеші стояло: «Офіційно оголосіть про чумну епідемію. Місто вважати закритим» (Камю, 1991: 133). Навіть було заборонене листування, а його місце зайняв телеграф, який міг надіслати рідним лише декілька слів, не передаючи справжніх емоцій та почуттів людей, які опинилися в умовах карантину. Зв'язок з навколишнім світом був майже неможливим, що й погіршувало життя мешканців міста.

На обмеженість простору вказує момент прийняття рішення про зачинення брами міста Оран. Місто та його жителі опинилися ніби в своєрідному оточенні, яке можна порівняти з геометричною фігурою кола. Коло, як зазначається у словнику символів, – це «...символ нескінченності, вічності, довершеності, досконалості, внутрішньої єдності. Оточені колом предмети, з одного боку, символізують обмеженість, а з іншого – захист від небезпеки, яка існує в навколишньому світі» (Українське життя в Севастополі). В аналізованому романі коло характеризує замкнений простір, за межами якого вирує життя. Як бачимо, рівень замкнутості простору в романі А. Камю варіюється в межах конкретного міста.

Значну увагу Ю. Лотман приділяє межі літературного твору, яка ділить увесь простір тексту на два підпростори, які не перетинаються один з одним. Основна її властивість – непроникність (Лотман, 1970: 220). Дослідник наголошує на тому, яким чином ділиться текст межею, адже це становить одну з істотних його характеристик. Це може бути розподіл на своїх і чужих, живих і мертвих, бідних і багатих. Важливим є й інше: межа, яка ділить простір на дві частини, повинна бути непроникною, а внутрішня структура кожного з підпросторів – різною (Лотман, 1970: 220). У чуми є свої межі – місто Оран, і далі вона не розповсюджується. Персонажі твору діляться на дві групи, і цей подій визначається приналежністю до певного простору. Так, персонаж твору, Тарру, всі зусилля поклав, щоб допомогти оранцям у боротьбі проти епідемії, занотовуючи свої спостереження; Коттар у період чуми був контрабандистом і після завершення чуми не міг змінити свої просторові умови існування.

Однак не всі персонажі могли підпорядковуватися лише одній просторовій межі. Ю. Лотман стверджував, що можливі і більш складні випадки: різні герої не тільки належать до різних просторів, але й пов'язані з різними, часом несумісними, типами розподілу простору. Один і той же світ тексту по-різному розділений по відношенню до персонажів твору. У зв'язку з цим виникає поліфонія простору, гра різними видами їхнього членування (Лотман, 1970: 221). Так, прикладом такого персонажа є образ отця Панлю. Він не тільки залишився в церкві, але й став одним із членів добровільної дружини, поєднуючи тим самим два простори. Крім того, Гран, працівник у мерії, котрий займався лише цифрами, мріє написати невеличке оповідання, поєднуючи при цьому канцелярський та художній простори; Рамбер – журналіст за професією, який, перебуваючи в полоні зачиненого міста, покидає своє бажання поїхати до коханої і залишається допомагати товаришам боротися з чумою.

Центральним поняттям філософії екзистенціалізму є «межова ситуація», яка спричинюється випробуваннями різноманітного характеру. Це ситуації «...на межі життя і смерті, коли зникають тенета, що утримують людину у рамках

буденності» (Лепьохін, 2009). Вони дають змогу людині осягнути власну екзистенцію у всій глибині, проаналізувати оточуючу реальність та здійснити самоаналіз. Зміна відношення до світу у романі А. Камю «Чума» спричинюється переломними моментами в житті персонажів. Тісно з філософським поняттям «межова ситуація» співвідноситься літературознавча дефініція «хронотоп порогу» – «…хронотоп кризи та життєвого зламу» (Бахтін, 1986: 280), який є своєрідною межею переходу від одного психологічного стану персонажа до іншого.

У романі «Чума» зосереджена велика кількість просторових координат, де, за визначенням М. Бахтіна, персонажі переживають хронотопні пороги, адже саме слово «поріг» уже в повсякденному житті (поряд з прямою конотацією) отримало метафоричне значення і поєднувалося з моментом перелому в житті, кризи, що змушує змінювати рішення (або нерішучості, страху переступити поріг). У літературі хронотоп порогу завжди метафоричний і символічний, іноді у відкритій, але частіше в імпліцитній формі (Бахтін, 1986: 282). Час у моменті порогу не має значення, тому що це лише певна мить, яка приводить персонажів до життєвого перелому. Яскравим прикладом є образ отця Панлю. Його важливі проповіді дають змогу простежити значимість віри в житті людини та який вона може залишити відбиток на свідомості людини. З якою наснагою проповідував отець Панлю на початку роману: «Братове мої, вас спостигла біда, ви самі накликали її на себе, братове» (Камю, 1991: 151). Однак згодом читач бачить його у досить непривабливому вигляді, адже проповідник вбачає в чумі кару божу за гріхи населення та використовує страх людей для зміцнення їхньої хиткої віри. Різка інтонація першої проповіді Панлю провокує неприязне ставлення до неї з боку автора. Сам А. Камю визначав «Чуму» як одну з найбільш антирелігійних книг (Камю, 1991: 25). Тому, проаналізувавши першу проповідь, лікар Ріє тлумачить такі думки, як плід кабінетного мислення: «Панлю кабінетний учений. Він не надивився смертей і тому провіщає від імені істини» (Камю, 1991: 168). Але отець Панлю навіть не замислюється над тим, яке випробування чекає на нього у майбутньому. Епізод життєвого перелому настає в лікарні. Смерть невинної дитини застає священика зненацька, його переконання дають тріщину, це було нелегким випробуванням для віри в розумність світу і справедливість Бога. Тепер уже неможливо вірити в гріховність усього світу перед Богом і його справедливість. Отець Панлю опинився один на один з християнською проблемою – чому Творець не несе відповідальності за те зло, що вирує у світі? Друга проповідь отця Панлю суттєво відрізняється від першої, яку він озвучив майже після початку епідемії. Всі роздуми чоловіка були сконцентровані саме в другій проповіді, вона не мала на меті нав'язувати парафіянам традиційних християнських вірувань. Кульмінаційним моментом проповіді стає висновок, до якого дійшов священик після згадки про смерть невинної дитини: «Треба прийняти ганебне, оскільки кожен мусить вибирати – ненавидіти йому чи любити Бога. А хто ж наважиться вибрати ненависть до Бога?» (Камю, 1991: 220); «Братове мої, прийшла пора. Або треба у все вірити, або все відкинути... А хто серед нас посміє відкинути все?..» (Камю, 1991: 225). Як бачимо, навіювання страху на прихожан змінилося на висловлення власних суджень щодо зазначених подій. Отець Панлю обирає віру, він не міг зневіритись у своєму власному житті, тому слова його після смерті дитини мають звучання: «Це справді викликає протест, бо перевищує всі наші людські мірки. Але, може, нам треба любити те, чого не можемо осягнути розумом» (Камю, 1991: 221). Отож, єдина мить, пов'язана зі смертю дитини, кардинально змінила життя отця Панлю. Смерть хлопчика кардинально змінила ставлення людей до життя та вплинула на свідомість оранців, які бачили на власні очі муки невинної душі. Автор майстерно змальовує переживання, які відчували персонажі під час споглядання боротьби між життям та смертю.

Крім того, одна єдина мить, коли із знахідкою першого пацюка у лікаря Ріє закралися невтішні думки, кардинально змінила життя цілого міста: «Увечері того самого дня Бернар Ріє, перш ніж зайти до себе, зупинився в коридорі й почав намацувати в кишені ключі, як раптом з темного кутка вибіг, заточуючись, здоровенний щур; шерсть на ньому була мокра. Гризун спинився, ніби шукаючи рівноваги, перекрутився на місці і, кволо писнувши, упав додолу; з його вищиреного писка бризнула кров. Хвилину лікар мовчки дивився на нього, а потім зайшов до себе» (Камю, 1991: 221). Зазначений епізод у романі є своєрідною межею, бар'єром між звичним життям та невідомістю. Отож, концепт «мить» у зазначеному епізоді роману «Чума» має не тільки темпоральну, але й онтологічну спрямованість, тому що визначає специфіку особистісного існування персонажів твору.

У тій же лікарні разом з отцем Панлю, Бернар Ріє також не стримує свого гніву та заперечує твердження священика про волю Божу, адже

дитина нікому не заподіяла шкоди, хлопчик просто хотів жити, але його не вдалося врятувати. Лікар ненавидить зло та смерть, і наголошує, що «…хочете ви цього чи ні, ми тут разом на те, щоб страждати від цього і з цим боротися» (Камю, 1991: 222). І в квартирі Грана в Ріє з'являється надія на порятунок усіх мешканців від страшної хвороби, в нього пробуджується бажання зробити все можливе, аби повернути місту минуле життя, з'єднати людей один з одним та закінчити боротьбу з чумою. Але, прогулюючись містом після його визволення з-під влади епідемії, лікаря не покидають думки про неостаточну перемогою над злом, що воно десь таїться, щоб потім знову заполонити місто, а боротися з цим неможливо.

Тераса в будинку старого астматика стала простором для зближення лікаря Ріє й Тарру. Саме тут Тарру розповів про свою юність, відкрив лікарю свої переживання, непримиренність зі старими законами, жагу до здобуття справедливості в світі. Вони побачили спільну ідею в зміні цього світу на краще, ставши хорошими друзями та соратниками в боротьбі зі спільним ворогом. Вітрина магазину, біля якої плакав Гран, нагадала чиновнику те кохання, яке він втратив через свою роботу.

Автор порушує проблему вибору між матеріальним становищем та щасливим подружнім життям. Обравши роботу, Гран не втратив почуттів до своєї жінки, проте вони не могли існувати в їхньому буденному житті. А. Камю прагнув донести до читача просту істину стосовно того, що «наш світ без любові – це мертвий світ, і неминуче приходить година, коли, стомившись від тюрем, роботи й мужності, прагнеш викликати в пам'яті рідне обличчя, хочеш, щоб серце розчулювалося від ніжності» (Камю, 1991: 247). Тож, проаналізовані просторові координати твору тісно пов'язані з душевними станами головних персонажів та підсилюють переломні моменти на певних етапах їхньої екзистенції.

Варто зауважити, що часові відносини також відіграють важливу роль у розгортанні сюжетних подій твору. Є велика кількість часових моделей, які лежать в основі цілих культур. Так, А. Ніколенко виділяє такі моделі: модель нульового часу, циклічну та лінійну моделі часу (Ніколенко, 2010: 181). У романі «Чума» домінує саме циклічна модель часу, для якої характерна зміна пори року та зміна дня і ночі. Ще в античній літературі день асоціювався з початком світлого, нового життя, а ніч – з химерними й незрозумілими подіями, які негативно впливали на долю людини. А. Камю також змальовує нічний час у дещо жахливих тонах: саме вночі трупи заражених людей відвозили на цвинтар та кидали всіх в одну яму, наче це не були люди, а якийсь непотрібний мотлох, який немає почуттів та жалоби з боку рідних та близьких. Напевне, це один із найбільш моторошних епізодів роману, де життя людини вже не мало цінності, бо чумна епідемія брала над усім верх.

У створенні хронотопу твору важливу роль відіграє природний час. Для роману характерна динамічна зміна пір року (весна, літо, осінь, зима), що свідчить про швидкоплинність часу: «Нову пору року видно тільки по небу. Навесні хіба що змінюється повітря чи з'являються кошики з квітами, що їх привозять з околиці дрібні крамарі: виходить, ніби весна продається вроздріб. Улітку сонце спалює і так уже пропечені оселі й припорошує мури сірим попелом; жити тоді можна лише в холодку за щільно причиненими віконницями. Восени, навпаки, все потопає в болоті. Гарно буває тільки взимку» (Камю, 1991: 100). Автор виокремлює відповідну пору року декількома пейзажними замальовками, не акцентуючи увагу на кольорових образах, запахових та звукових асоціаціях, адже кожна пора року в творі є новим етапом у боротьбі з хворобою. Тож, природній час, виконуючи функції показника тривалості чуми та часових пунктів початку й кінця боротьби з нею, допомагає створити певну темпоральну організацію зображуваного.

Варто зазначити, що світ через хворобу чуми шокує персонажів, морально випробовує їх, навіть, у деякій мірі, загартовує. У зв'язку з цим функції часу в аналізованому романі подаються за допомогою художнього прийому контрасту. Опозиційні темпоральні мотиви розставання та зустрічі не тільки окреслюють часові межі твору, але й напружують сюжет роману.

Мотиви розставання у творі А. Камю спостерігаємо тоді, коли місто визнали зараженим чумною епідемією, тому всім заборонялося виїжджати та приїжджати в Оран. Хвороба розлучала рідних, коханих, друзів, вона не залишала ніяких промінців тепла для душ хворих та знесилених людей, вона забирала останню краплинку радості, яка давала наснаги оранцям проживати життя без емоційних потрясінь. Автор недарма велику увагу приділяє мотиву розставання, показуючи таким чином, що людина не в змозі жити без підтримки та віри рідних та близьких.

Розширення просторових меж твору здійснюється за допомогою звернення письменника до бінарних просторових опозицій «своє»/«чуже» на рівні особистого життя персонажа Рамбера. Місто Оран було для нього «чужим» простором, адже

за його межами залишилася його кохана жінка. Одразу після проголошення карантину спостерігаємо посилення відчуття туги та розпачу. Протагоніст намагався різними способами покинути містечко заради кохання. Він не зважав на легальність своїх дій, тому що ним керували почуття, які він не міг приглушити.

Літературознавець Т. Сушкевич, досліджуючи особливості хронотопу, доходить висновку, що персонажі, «...опиняючись у «чужому» просторі, усі діють за схожою схемою. Спочатку вони шукають виходу із гетеропростору і вдаються до втечі. Коли реальна втеча не вдається, оскільки їм перешкоджають персонажі «чужого» простору, перші заглиблюються у внутрішній, екзистенціальний простір» (Сушкевич, 2001: 234). Можна сказати, що таку саму схему застосовує і А. Камю, персонаж твору якого опинився в чужому місті та втратив віру у краще майбутнє, і єдине, що йому залишилося – це або смерть від чуми, або примирення зі своїм становищем, або протистояння хворобі. Тож, журналіст Рамбер припинив свої спроби повернутися до Парижа, до своєї обраниці. В такій ситуації було лише одне правильне рішення – прийняти своє положення та допомогти іншим не впадати у відчай, а вести бій з хворобою: «…він знов і знов думав, що він і досі вірить у те, в що вірив, але, якщо він поїде, йому буде соромно. Ну, коротше, це завадить йому любити ту, яку він залишив» (Камю, 1991: 216). Прийняти таке рішення Рамберу було досить важко, однак чоловік розумів, що не лише він опинився в такій ситуації, тому «чуже» місто стає «своїм», воно стає важливою частиною його екзистенції.

Мотив зустрічі зображений у романі «Чума» напрочуд емоційно, адже це була величезна нагорода за всі страждання, які пережили як оранці, так і їхні рідні, перебуваючи в щоденному страху за своїх близьких. Як і мотив розлуки, зустріч несла в собі велике емоційне навантаження. Глибоко психологічними та драматичними є епізоди, коли знову з'явилася можливість побачити знайомі обличчя, відчути свою значимість у житті інших: «Коли потяг зупинився, для декого скінчилася довга розлука, яка почалася на цьому самому пероні, на цьому самому вокзалі, і скінчилася в ту мить, коли руки радісно й жадібно відчули рідне тіло, хоча вже забули його живу присутність» (Камю, 1991: 266). Але не всі люди були вдячні за таку перемогу, бо дехто вже не зміг знову зустрітися зі своїм щастям – чума забрала їхніх рідних. Перемога ніколи не може мати позитивний характер, адже вона досягається шляхом позбавлення життів великої кількості людей, як під час хвороби, так і під час війни. Єдину мораль, яку людство може винести, – це попередити смертельні наслідки та заздалегідь мати план дій для вирішення суперечливих ситуацій.

Для аналізованого твору характерне зіставлення життя персонажів у часових площинах «до» і «під час чуми». У романі «Чума» домінує хронотоп «провінційного містечка», час в якому йде монотонно, буденні справи заповнюють життя людей («Справді, сьогодні звичайна річ бачити, як люди працюють від рання до смеркання і як потім за грою в карти, у кав'ярнях та за балачками гайнують час, що їм лишився на життя» (Камю, 1991: 100)), тобто життя «до» є розміреним, спокійним. Життя «під час боротьби з хворобою» суттєво відрізняється не так своїми ритмом, тому що людям важко було змінити свій звичний спосіб екзистенції, як змінами у їхньому психологічному стані, невід'ємними складниками якого стали страх, самотність, розпач та відчуження.

Дослідник В. Щукін значною мірою розширює кордони хронотопів художніх творів. Він визначає цілий комплекс явищ дійсності: зустріч, візит, спектакль, богослужіння, свято, подорож, побачення, одруження, сон, відпочинок, судовий процес, полювання, битва, катастрофа, хвороба, народження, смерть, поховання та багато інших (Щукин, 2004: 59). У зав'язці аналізованого роману спостерігаємо хронотоп візиту, який виконує традиційну функцію – введення нових персонажів у сюжетну канву. Насамперед, важливим у творі є візит лікаря Ріє до Котара, який прагнув покінчити життя самогубством. З цього епізоду починається знайомство персонажів один з одним, а потім – і з Граном. Тож, хронотоп зустрічі створює певні сюжетні ланцюги для подальшого розвитку подій.

Також В. Щукін стверджував, що місто, будинок, корабель і ціла низка численних аспектів можуть перетворитися в хронотопи, проте лише в тому разі, коли в їхньому просторі відбувається тривалий у часі процес чи подія. Тоді їх краще назвати по-іншому: життєдіяльність міста, життя (функціонування) будинку, плавання на кораблі (Щукин, 2004: 60). Таким чином, містечко Оран можна розглядати в часових відносинах як протікання життя в ізольованому світі, який позбавлений різноманітних комунікацій із зовнішнім світом. Дійсно, на місті Оран сконцентрована вся увага в романі, адже саме тут протягом певного проміжку часу відбуваються конкретні події, які невід'ємно пов'язані з життям усіх мешканців.

Варто зазначити, що у сюжетну канву твору органічно вплітається ретроспективне осмис-

лення подій, що сприяє розширенню часопросторових параметрів роману. Так, одним з основних джерел отримання інформації стали щоденники Тарру, в яких він описував різні події навколишнього світу. З його записів можемо в хронологічній послідовності дізнатись про нелегке життя Орану. Автор наголошував, що «його нотатки можуть поповнити хроніку тієї доби силою-силенною другорядних подробиць, що, проте, мають свою вагу; навіть більше, сама їхня своєрідність не дозволяє нам судити з нальоту про цю, безперечно, цікаву постать» (Камю, 1991: 111). Кожен персонаж роману знайомить читача з його минулим, з усіма труднощами на своєму життєвому шляху. Так, Гран поділився думками про своє життя з коханою, про свої переживання; Тарру розповів про несправедливість, з якою він зустрівся ще юнаком та як не міг примиритися з цим; Рамбер з важким тягарем на серці згадував життя зі своєю дамою серця. Тобто, повернення у минуле використовуються автором з метою психологічного аналізу: для того, щоб заглибитися у внутрішній стан протагоністів.

**Висновки.** Отже, часопросторова організація роману А. Камю «Чума» є досить оригінальною. Місцем розгортання описуваних подій є закритий, конкретний, урбаністичний простір, адже події відбуваються в одному конкретному місті Орані, яке позбавлене зв'язку із зовнішнім світом через епідемією чуми. Домінантною темпоральною точкою твору є мить, яка пов'язана з моментом появи пацюків у місті та звісткою про поширення хвороби. Саме ця мить кардинально змінила життя оранців, вона є своєрідною граничною ситуацією, критичною точкою їхньої екзистенції, яка змусила замислитися над життям, переоцінити життєві цінності та перейти на новий щабель існування.

Обмежений простір в аналізованому творі характеризується уповільненою темпоральністю, одностайністю подій, усталеністю поглядів, неможливістю розширення знань про навколишнє життя, проте він сприяє самозаглибленню та самопізнанню персонажів. Зміщення просторових точок здійснюється за допомогою звернення письменника до бінарної просторової опозиції «своє»/«чуже» (на прикладі життя журналіста Рамбера) та умовного поділу тексту твору на підпростори, персонажі яких, змінюючи свою життєву позицію, виходять за межі звичного їм простору.

Для роману «Чума» А. Камю характерна хронологічна послідовність подій. Ретроспективне осмислення подій, яке органічно вплітається у сюжетну канву твору, сприяє розширенню його часопросторових параметрів та розкриттю внутрішнього світу персонажів, ніяк не порушуючи хронології зображеного. Часовий діапазон твору реалізується через природний час, що вказує на циклічну модель часу в романі, а також мотиви розставання та зустрічі. Зіставлення життя персонажів у площинах «до» і «під час чуми» також має темпоральну характеристику, і відрізняється посиленням екзистенційних категорій страху, відчаю, самотності, розпачу, відчуження у період боротьби з хворобою.

Тож специфічною рисою хронотопного комплексу роману А. Камю «Чума» є гармонійне зміщення часових та просторових векторів та їх майстерне поєднання. Перспективою подальшого дослідження є осмислення символічної образності твору А. Камю та визначення її функціонального навантаження.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Бахтин М. Формы времени и хронотопа в романе : Очерки по исторической поэтике. *Бахтин М. Литературно-критические статьи.* Москва : Художественная литература, 1986. С. 121–290.
2. Бібік В. Хронотоп у романі В. Підмогильного «Місто». *Літературознавчі обрії* : праці молодих учених / наук. ред. М. М. Сулима. Київ : Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка НАН України, 2010. Вип. 18. С. 61–64.
3. Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А. Грицанов. Москва : АСТ, Минск : Харвест, Современный литератор, 2001. 1312 с.
4. Гуменний М. Поетика романного жанру Олеся Гончара : проблеми типологій. Київ : Акцент, 2005. 240 с.
5. Дзись Г. Специфіка хронотопу у жанрі прозової мініатюри: фрагментарність, мозаїчність, часопросторові зміщення. *Актуальні проблеми сучасної філології* : [зб. наук. пр.]. Рівне : РДГУ, 2008. Вип. XVIII. С. 125–135.
6. Лепьохін Є. «Граничні ситуації» : роль і значення у літературі екзистенціалізму. *Вісник Львівського національного університету імені І. Франка.* Львів, 2009. Вип. 2. URL: http://old.lingua.lnu.edu.ua/Visnyk/visnyk/Visnyk_16/articles/Lepyokhin.pdf.
7. Лотман Ю. Проблема художественного пространства. *Лотман Ю. Структура художественного текста*. Москва, 1970. С. 211–221.
8. Камю А. Вибрані твори [Сторонній. Чума. Падіння. Калігула...]. Київ : Дніпро, 1991. 655 с.
9. Ніколенко О., Конєва Т., Орлова О. Основні тенденції розвитку прози XX століття: навчальний посібник. Полтава : АСМІ, 2010. 200 с.

10. Назаревич Л. Проблеми часу і часовості в екзистенціалізмі: літературознавчі аспекти. *Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка.* 2006. № 26. URL : http://eprints.zu.edu.ua/1129/1/06nltela.pdf

11. Сушкевич Т. Автообрази в гетеропросторі українського історичного роману XX ст. *Волинь філологічна: текст і контекст* : [зб. наук. пр.]. Луцьк, 2001. Вип. 11. С. 230–236.

12. Українське життя в Севастополі : [словник символів] URL : http://www.ukrlife.org/main/evshan/symbol_k.htm

13. Щукин В. О филологическом образе мира (философские заметки). *Вопросы философии*. 2004. № 10. С. 47–64.

**REFERENCES**

1. Bahtin M. Formyi vremeni i hronotopa v romane : Ocherki po istoricheskoy poetike. [Forms of Time and the Chronotope in the Novel: Essays on Historical Poetics]. Bakhtin M. Literary-critical articles. Moscow: Fiction, 1986., pp. 121–290. [in Russian].

2. Bibik V. Xronotop u romani V. Pidmogy`l`nogo «Misto». [Chronotope in the novel by V. Pidmogilny «Misto»]. Literary knowledge: young students / sciences. ed. M.M. Sulima. Kiev: Institute of Literature and Name T. G. Shevchenko of NAS of Ukraine, 2010, Vy`p. 18., pp. 61–64. [in Ukrainian].

3. Vsemirnaya entsiklopediya: Filosofiya [World Encyclopedia: Philosophy] / Main. scientific ed. and comp. A. Gritsanov. Moscow: AST, Minsk: Harvest, Contemporary Writer, 2001, 1312 p. [in Russian].

4. Gumenny`j M. Poety`ka romannogo zhanru Olesya Gonchara : problemy` ty`pologij. [Poetics of Oles Honchar's novel genre: problems of typologies]. Kyiv: Accent, 2005, 240 p. [in Ukrainian].

5. Dzy`s` G. Specy`fika xronotopu u zhanri prozovoyi miniatyury`: fragmentarnist`, mozayichnist`, chasoprostorovi zmishhennya. [Specificity of the chronotope in the genre of prose miniature: fragmentary, mosaic, spatiotemporal shifts]. Actual problems of modern philology: [collection. Science. etc.]. Rivne: RDGU, vy`p. XVIII, pp. 125–135. [in Ukrainian].

6. Lep`oxin Ye. «Grany`chni sy`tuaciyi» : rol` i znachennya u literaturi ekzy`stencializmu. [«Borderline situations»: the role and significance in the literature of existentialism]. Bulletin of Ivan Franko National University of Lviv. Lviv, 2009, vy`p. 2. URL: http://old.lingua.lnu.edu.ua/Visnyk/visnyk/Visnyk_16/articles/Lepyokhin.pdf [in Ukrainian].

7. Lotman Yu. Problema hudozhestvennogo prostranstva. [The problem of art space]. Lotman Yu. Struktura hudozhestvennogo teksta. Moskva, 1970, pp. 211–221. [in Russian].

8. Kamyu A. Vy`brani tvory` [Storonnij. Chuma. Padinnya. Kaligula...]. [Selected works [Third-party. Plague. Fall. Caligula ...]]. Kyiv: Dnipro, 1991, 655 p. [in Ukrainian].

9. Nikolenko O. M., Konyeva T. M., Orlova O. V. Osnovni tendenciyi rozvy`tku prozy` XX stolittya: navchal`ny`j posibny`k. [The main trends in the development of prose of the XX century]. Poltava : ASMI, 2010, 200 p. [in Ukrainian].

10. Nazarevy`ch L. Problemy` chasu i chasovosti v ekzy`stencializmi: literaturoznavchi aspekty`. [Problems of time and temporality in existentialism: literary aspects]. Bulletin of Zhytomyr State University named after I. Franko. 2006, № 26 URL : http://eprints.zu.edu.ua/1129/1/06nltela.pdf [in Ukrainian].

11. Sushkevy`ch T. Avtoobrazy` v geteroprostori ukrayins`kogo istory`chnogo romanu XX st. [Self-images in the heterospace of the Ukrainian historical novel of the XX century]. Volyn philological: text and context: [col. Science. etc.]. Lutsk, 2001, issue 11, pp. 230–236. [in Ukrainian].

12. Ukrayins`ke zhy`ttya v Sevastopoli : [slovny`k sy`mvoliv]. [Ukrainian life in Sevastopol]. URL: http://www.ukrlife.org/main/evshan/symbol_k.htm [in Ukrainian].

13. Schukin V. G. O filologicheskom obraze mira (filosofskie zametki). [On the philological image of the world (philosophical notes)]. Voprosyi filosofii, 2004. № 10, pp. 47–64. [in Russian].

# ПЕДАГОГІКА

**УДК 37.091.12.011.3-051:53:373.5.091.31-027.31**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214044**

***Андрій АНДРЄЄВ,***
*orcid.org/0000-0002-5390-6813*
*доктор педагогічних наук,*
*завідувач кафедри загальної та прикладної фізики*
*Запорізького національного університету*
*(Запоріжжя, Україна) andreevandrijn@gmail.com*

***Наталія ТИХОНСЬКА,***
*orcid.org/0000-0002-9331-2091*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри загальної та прикладної фізики*
*Запорізького національного університету*
*(Запоріжжя, Україна) ntikhonskaya@gmail.com*

## РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ВМІННЯ РОЗРОБЛЯТИ ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ НАВЧАННЯ

*У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів, якою вважається вид їхньої навчальної діяльності, що організована вчителем і протікає в спеціально створеному освітньому середовищі й пов'язана з розробленням, теоретичним та експериментальним дослідженням і запровадженням у практику певної новини, яка спричиняє корисний ефект. Наголошується на тому, що дієвим методом активізації інноваційної діяльності учнів у навчанні фізики є навчально-пізнавальні завдання (задачі). Уміння підбирати або розробляти авторські творчі завдання для організації пошукової (зокрема інноваційної) діяльності учнів у процесі їх навчання розглядається як важливий складник професійної компетентності майбутнього вчителя фізики. Ґрунтуючись на запропонованих А. В. Хуторським етапах розроблення відкритих евристичних завдань, автори запропонували методичні особливості створення завдань для організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики. У статті обґрунтовується, що за змістом такі завдання можуть бути теоретичними, експериментальними, винахідницькими, конструкторськими задачами. Розглянуто роль цих задач для активізації інноваційної діяльності учнів та наведено відповідні приклади. Як джерельну базу завдань для організації інноваційної діяльності учнів пропонується використовувати збірники відкритих (творчих) задач; систему завдань, що сформульовані на основі традиційних навчальних фізичних задач; систему завдань, що виокремлені в процесі інноваційної діяльності учнів. З наведеними методичними особливостями створення завдань для організації інноваційної діяльності учнів варто знайомити майбутніх учителів фізики під час їх професійної підготовки в університеті. Пріоритетні напрями подальшої роботи пов'язані зі створенням циклу творчих завдань, структурованих за розділами шкільного курсу фізики.*

***Ключові слова:*** *майбутній учитель фізики, інноваційна діяльність учнів, уміння розробляти творчі завдання для організації інноваційної діяльності учнів, теоретичні, експериментальні, винахідницькі, конструкторські задачі.*

***Andrey ANDREEV,***
*orcid.org/0000-0002-5390-6813*
*Doctor of Pedagogic Sciences,*
*Head of the Department of General and Applied Physics*
*Zaporizhzhia National University*
*(Zaporizhzhia, Ukraine) andreevandrijn@gmail.com*

***Natalia TIKHONSKAYA,***
*Candidate of Pedagogic Sciences,*
*Associate Professor at the Department of General and Applied Physics*
*Zaporizhzhia National University*
*(Zaporizhzhia, Ukraine) ntikhonskaya@gmail.com*

# DEVELOPMENT OF THE FUTURE PHYSICS TEACHERS' ABILITY TO DESIGN CREATIVE TASKS FOR ORGANIZING INNOVATIVE ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING

*The article considers the problem of preparing future physics teachers to organize students' innovative activities, organized by the teacher and takes place in a specially created educational environment and associated with the development, theoretical and experimental research and implementation of certain news, causes a beneficial effect. It is emphasized that an effective method of activating the students' innovative activities in the teaching of physics are educational and cognitive tasks (tasks). The ability to select or develop author's creative tasks for the organization of search (in particular, innovative) activities of students in the process of their learning is considered as an important component of professional competence of the future teacher of physics. Based on the proposed by A. Khutorsky stages of development of open heuristic problems, the authors propose methodological features of creating tasks for the organization of innovative activities of students in the educational process in physics. The article substantiates that the content of such tasks can be theoretical, experimental, inventive, designed tasks. The role of these tasks for activating students' innovative activity is considered and relevant examples are given. As a source base of tasks for the organization of innovative activity of students it is offered to use: collections of open (creative) tasks; a system of tasks formulated on the basis of traditional educational physical tasks; a system of tasks identified in the process of innovative activities of students. The given methodical features of creation of tasks for the organization of innovative activity of pupils should be acquainted to future teachers of physics during their professional training at university. Priority areas for further work are related to the creation of a series of creative tasks structured by sections of the school physics course.*

***Key words:*** *future teacher of physics, innovative activity of students, ability to develop creative tasks for the organization of innovative activity of students, theoretical, experimental, inventive, design tasks.*

**Постановка проблеми.** Спілкування з учителями фізики під час науково-методичних конференцій, семінарів, тренінгів виявило, що зазвичай причиною того, що вони не організовують творчу (зокрема інноваційну) діяльність учнів у процесі їх навчання, попри наявність бажання це робити, полягає у відсутності досвіду організації такої діяльності: учителі визнають, що не знають, із чого почати, як сформулювати творче завдання для активізації пошукової діяльності учнів, як вибрати актуальну проблему для дослідження. Непоодинокими були випадки, коли навіть досвідчені вчителі звертались до автора з проханням запропонувати їм теми для науково-дослідницьких робіт учнів, які бажають узяти участь у фізико-технічних конкурсах (зокрема Малої академії наук України). Отже, уміння підбирати або розробляти авторські творчі завдання для організації пошукової (зокрема інноваційної) діяльності учнів у процесі їх навчання є важливим складником професійної компетентності майбутнього вчителя фізики.

**Аналіз досліджень.** Дієвим методом активізації інноваційної діяльності учнів у навчанні фізики є навчально-пізнавальні задачі. Задачний метод може виконувати різні навчальні функції: створення в учнів інтересу до певної фізико-технічної проблеми й пошуку її розв'язків; здійснення теоретичної та експериментальної підготовки учнів до окремих етапів інноваційної діяльності; організація цієї діяльності на заняттях з фізики й у позаурочній роботі (Андрєєв, 2018: 249). Для активізації учнівської інноваційної діяльності майбутній учитель фізики має вміти використовувати та розробляти відкриті завдання – завдання, що не мають наперед відомого розв'язку, а самих розв'язків може бути декілька. Ми поділяємо думку А. В. Хуторського, що відкриті завдання дають змогу учневі не просто вивчати матеріал, а конструювати власні знання про реальні об'єкти пізнання (Хуторской, 2005: 132). Зауважимо, що поряд із терміном «відкрите завдання» в науково-методичній літературі зустрічаються й інші: «творче завдання», «практико-орієнтована задача» (Бургун, 2014: 165) тощо. Ґрунтуючись на запропонованих А. В. Хуторським етапах розроблення відкритих евристичних завдань (Хуторской, 2005), автори запропонували методичні особливості створення завдань для організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики:

1. В основі відкритого завдання для організації інноваційного пошуку учнів має бути певний освітній об'єкт (наприклад, вимірювальні прилади, демонстраційні пристрої, способи вимірювання фізичних величин).

2. Визначення форми організації навчання, у процесі якої розв'язання конкретного завдання має досягти найбільшого педагогічного ефекту. Конкретними формами діяльності учнів можуть бути практикум з розв'язування задач, лабораторне заняття, урок-вікторина, факультативне або гурткове заняття тощо.

3. Конкретизація освітнього продукту, що має бути створений у завданні (теоретична залежність, схема досліду або демонстрації, експериментальна установка для проведення досліду, вимірювальний прилад тощо).

4. Указівки на методи дослідження (в явній або опосередкованій формі). Часто у відкритих завданнях подаються можливі способи досягнення результату.

5. Запис відкритого завдання в загальному (структурованому) вигляді. Потрібно виділити об'єкт завдання, указати види учнівської діяльності (теоретичні розрахунки, вимірювання, демонстрація, конструювання, удосконалення тощо) і вказати тип передбачуваного освітнього продукту.

6. Формулювання умови завдання, що має бути зрозумілим і цікавим для учня.

7. Визначення назви завдання.

З наведеними методичними особливостями створення завдань для організації інноваційної діяльності учнів варто знайомити майбутніх учителів фізики під час їх професійної підготовки в університеті.

**Метою статті** є виділення важливих видів творчих завдань і їх джерельної бази для організації пошукової (зокрема інноваційної) діяльності учнів у процесі навчання фізики.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо види творчих завдань для організації інноваційної діяльності учнів у навчанні фізики, а також виділимо їх джерельну базу.

За *змістом* творчі завдання для організації інноваційної діяльності можна умовно зарахувати до теоретичних, експериментальних, винахідницьких, конструкторських задач. Розглянемо роль цих задач для активізації інноваційної діяльності учнів і наведемо відповідні приклади.

***1.*** *Теоретичні задачі.* Зазвичай за допомогою таких задач можна спрямувати творчу діяльність учнів на визначення певних фізичних величин, пошуку теоретичних залежностей між величинами, отримання оптимальних параметрів системи тощо.

*Задача «Ємнісний датчик рівня рідини».* Як відомо, ємність плоского конденсатора залежить від відстані між обкладками, від їх площі, від діелектричної проникності діелектрика, який заповнює простір між пластинами. Ці залежності використовуються в ємнісних датчиках рівня рідини (рис. 1). Коли рідина є електропровідною, обкладки конденсатора мають бути ізольовані від рідини шаром діелектрика.

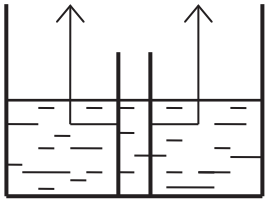


**Рис. 1. Ємнісний датчик рівня рідини**

*Завдання:* а)поясніть схему та фізичний принцип дії наведеного датчика;

б) отримайте формулу залежності електричної ємності $C$ датчика від висоти $h$ рівня рідини $C = C(h)$ у випадках, коли рідина є діелектриком; провідником. Усі необхідні для виведення формули $C = C(h)$ параметри (розміри конденсатора, діелектричні проникності матеріалів) уважати відомими.

*Примітки.* Коли рідина є провідником, потрібно врахувати подвійний шар діелектрика, що ізолює обкладки від рідини.

**2.** *Експериментальні задачі.* Такі задачі передбачають проведення експериментальних досліджень за допомогою зазначеного в умові обладнання: вимірювання певних фізичних величин, отримання експериментальних залежностей, дослідження характеристик діючих моделей, експериментальних зразків. Розглянемо приклад задачі, що складена за матеріалами відповідної авторської задачі обласного етапу учнівської олімпіади з фізики (Запорізька область, 2013/2014 н. р.).

*Задача «Пристрій для вимірювання маси тіла».* Запропонуйте спосіб вимірювання маси тіла та розробіть конструкцію відповідного приладу. *Обладнання:* досліджуване тіло, маса якого перевищує межу вимірювання динамометра; динамометр на 4 Н; аркуш паперу; смужка міліметрового паперу; штатив з кільцем; нитка.

**3.** *Винахідницькі задачі.* Такі задачі передбачають удосконалення наявних або розроблення нових пристроїв (наприклад, вимірювальних приладів, експериментальних і демонстраційних пристроїв) і способів (способів вимірювання фізичних величин, способів демонстрації явищ та ефектів тощо). Розв'язування цих задач може перетворитися в довгострокові науково-дослід-

ницькі роботи, результатами яких можуть стати й справжні винаходи.

*Задача «Фільтр».* Розробіть пристрій для очистки води від дрібних частинок (наприклад, від частинок акварельної фарби) за допомогою фільтрувального паперу.

*Задача «Конденсатор».* Як із шести конденсаторів 1 мкФ, 2 мкФ, 4 мкФ, 8 мкФ, 16 мкФ і 32 мкФ зробити батарею конденсаторів, за допомогою якої можна було б отримувати будь-яке ціле значення ємності від 1 мкФ до 63 мкФ? Як розширити діапазон можливих значень ємності в такому пристрої?

***4.*** *Конструкторські задачі.* У таких задачах пропонується виготовити певний пристрій (за наведеною схемою, кресленням, описом). Часто необхідно також самостійно підібравши оптимальні матеріали, деталі, вузли пристрою. Педагогічна цінність таких задач насамперед полягає в розвитку моторних умінь і навичок учнів. Крім того, у багатьох учнів викликає непідробний інтерес саме створення конкретних технічних пристроїв (вимірювальних приладів, діючих моделей і макетів пристроїв тощо).

*Задача «Пристрій для вимірювання часу реакції людини».*

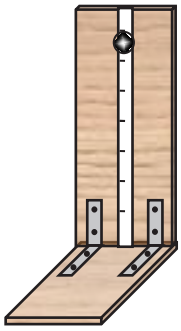


**Рис. 2. Прилад для оцінювання часу реакції людини**

На рис. 2 наведено модель відомого приладу, за допомогою якого можна оцінити час реакції для руки або ноги людини (реакція людини на об'єкт, що рухається, – це її здатність якнайшвидше реагувати на нестандартні переміщення об'єкта в умовах дефіциту часу). Оцінка базується на визначенні часу падіння кульки з такої висоти, при якій людина ще встигає відсмикнути з-під кульки руку (ногу).

*Завдання:* а) поясніть принцип дії та виготовіть цей прилад;

б) визначте час реакції для обох рук студентів вашої групи (результати зручно подати у вигляді гістограми);

в) виявіть основні недоліки описаного приладу та спробуйте їх усунути.

*Примітка.* Зручні габаритні розміри приладу: висота (довжина лінійки) – 45 см, ширина – 10 см, довжина нижньої частини (місця для руки) – 15 см.

*Джерельною базою* завдань для організації інноваційної діяльності учнів є збірники відкритих (творчих) задач; система завдань, що сформульовані на основі традиційних навчальних фізичних задач; система завдань, що виокремлені в процесі інноваційної діяльності учнів.

***1.*** *Завдання зі збірників відкритих (творчих) задач.* Існують збірники таких задач, хоча їх кількість незначна порівняно зі збірниками традиційних задач. Як приклад наведемо дві задачі з відомого збірника творчих задач (Разумовський, 1966).

*Задача «Терморегулятор».* Сконструювати повітряний або біметалевий терморегулятор для електричного нагрівника для шкільного інкубатора або термостата.

*Задача «Анемометр».* Скориставшись залежністю опору металевого провідника від температури, створити прилад для визначення швидкості вітру – анемометр. Накреслити схему електричного кола та пояснити принцип дії приладу.

***2.*** *Завдання, що сформульовані на основі традиційних навчальних фізичних задач.* На відміну від збірників відкритих задач, сьогодні існує велика кількість посібників, що містять традиційні задачі. Це задачі зазвичай використовуються для перевірки навчальних досягнень учнів на уроках фізики, для підготовки та проведення олімпіад, ЗНО тощо. Досвід показує, що з метою залучення учнів до інноваційного пошуку умови деяких задач можна переформульовувати або доповнювати завданнями, що спрямовують учнів до вдосконалення чи створення нового пристрою або способу виконання певної дії. Розглянемо приклад такої задачі, що сформульована за матеріалами відповідної олімпіадної задачі.

*Вихідна задача* (задача зі збірника (Козел, Слободянин, 2005: 393)). Знайдіть магнітну індукцію поля магніту на його осі на відстані $l = 30$ см від його центральної (середньої) лінії, якщо відомо, що в місті, де проходила олімпіада, магнітна індукція поля Землі $B = 4{,}1 \cdot 10^{-5}$ Тл, а вектор $\vec{B}$ напрямлений під кутом $\varphi \approx 65°$ до горизонту. Обладнання: магніт – тонкий циліндр довжиною 40 мм; лінійка довжиною 40–50 см; компас.

*Нова задача «Вимірювання індукції магнітного поля».* Актуальною проблемою є створення пристрою для вимірювання індукції магнітного поля вздовж головних осей симетрії постійних

магнітів, який можливо використовувати в шкільному обладнанні, що був би позбавлений недоліків уже наявних пристроїв аналогічного призначення. Запропонуйте конструкцію та виготовіть діючу модель такого пристрою.

*Розв'язання.* Виготовлений пристрій складається із циліндричної ємності, проградуйованої шкали в теслах і градусах, намагніченої стрілки, опори для стрілки, підставки для магніту, постійного магніту, лінійки.

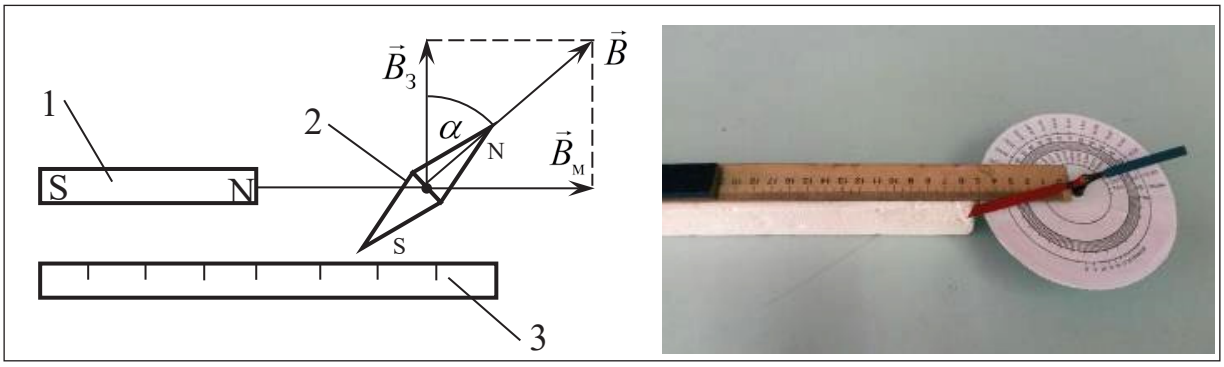
Реалізація авторського способу вимірювання магнітного поля вздовж головних осей симетрії постійних магнітів передбачає наявність таких елементів: магніт, підставка для магніту, намагнічена стрілка, опора для намагніченої стрілки, шкала проградуйована у значеннях індукції магнітного поля, лінійка (рис. 3). На етапі налагодження пристрою може також знадобитися компас.

Перед початком вимірювань варто встановити намагнічену стрілку на опору. Стрілка має розташуватися в площині магнітного меридіану. Потім необхідно повільно наближати до стрілки постійний магніт, розташований на підставці. Важливо, щоб магніт рухався в напрямку, що перпендикулярний до поздовжньої осі стрілки, так, щоб головна вісь магніту весь час проходила через вісь обертання стрілки (поблизу кінця голки). Відстань між полюсом магніту та віссю обертання стрілки контролюється лінійкою.

Розташувавши магніт на заданій відстані від осі обертання стрілки, спостерігаємо відхилення останньої від початкового положення. Стрілка встановлюється в площині вектору індукції результуючого магнітного поля Землі та магніту. Вимірюємо кут $\alpha$ відхилення стрілки – кут між початковим і новим напрямками поздовжньої осі стрілки (див. рис. 3, а). Індукцію магнітного поля магніту на заданій відстані від його полюса можна знайти за формулою:

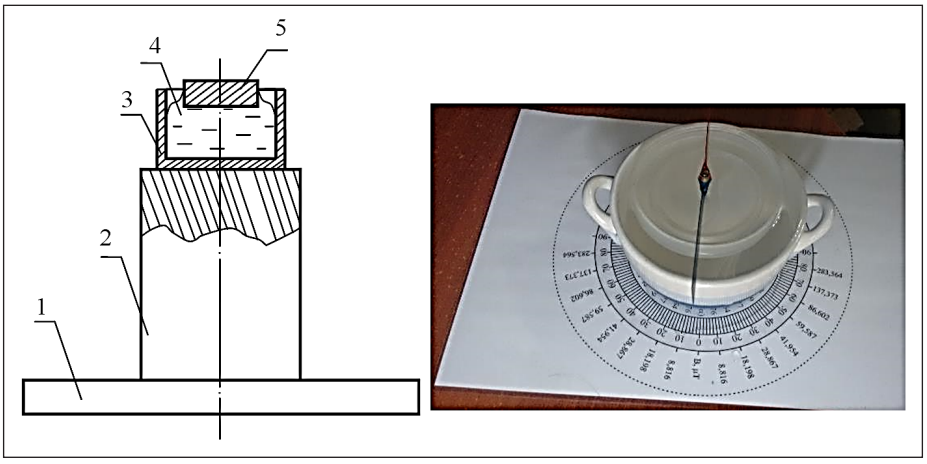
$$B_м = B_З \operatorname{tg} \alpha .$$

Як удосконалення цього способу вимірювання магнітної індукції з метою доведення його до рівня




а б

**Рис. 3. Схема (а) та діюча модель (б) пристрою для вимірювання індукції магнітного поля постійного магніту: 1 – магніт; 2 – намагнічена стрілка; 3 – лінійка**




а б

**Рис. 4. Схема рідинної опори (а) та діюча модель (б) удосконаленої конструкції пристрою для вимірювання індукції магнітного поля постійного магніту: 1 – підставка; 2 – стійка; 3 – ємність; 4 – рідина; 5 – плавучий елемент**

приладу розроблено шкалу (лімб), на якій нанесені значення кутів, їх тангенсів, а також значення індукції магнітного поля. Покажчиком значень вимірюваної величини є сама намагнічена стрілка.

***3.*** *Завдання, що виокремлені в процесі інноваційної діяльності учнів.* Окремі етапи теоретичного й експериментального дослідження певного технічного рішення можна структурувати за відносно незалежними фізичними задачами. За змістом вони можуть бути теоретичними, експериментальними, винахідницькими, конструкторськими тощо. За умови їх відбору та методичного доопрацювання такі задачі можна використовувати в подальшому як самостійні навчальні засоби для активізації інноваційної діяльності учнів. Як приклад наведемо задачу, що виникла в процесі розроблення пристрою для вимірювання індукції магнітного поля постійних магнітів.

*Задача «Рідинна опора».* Як опору для магнітної стрілки описаного вище пристрою для вимірювання індукції магнітного поля постійних магнітів можна використовувати стандартну голку на підставці. Проте її головний недолік – наявність сухого тертя між стрілкою й голкою, що зменшує чутливість приладу. Як можна позбавитися або мінімізувати цей недолік?

*Розв'язання.* Щоб уникнути зазначеного недоліку в разі вимірювання слабких магнітних полів, можна використати рідинну самоцентруючу опору (Рідинна самоцентруюча опора: пат., 2013), що складається з підставки, стійки (за необхідності), ємності, рідини (зазвичай це вода), плавучого елементу (рис. 4, а). Ємність і плавучий елемент повинні мати круглий переріз. Перед початком роботи стійка встановлюється на підставці. На стійці розміщується ємність. Її потрібно заповнити рідиною, яка не змочує стінок самої ємності. На відкриту поверхню рідини встановлюють плавучий елемент. На відміну від стінок ємності, він має змочуватися рідиною. Як рідину зазвичай використовують воду. На плавучому елементі можна розміщувати намагнічену стрілку, а на бічній поверхні ємності – шкалу (лімб).

Принцип дії рідинної опори пов'язаний із явищем поверхневого натягу рідини. Зокрема, здатність до самоцентрування плавучого елемента зумовлена формами менісків, які пов'язані зі змочуванням рідиною плавучого елемента й незмочуванням нею стінок ємності. Діаметр плавучого елемента повинен мати такий же порядок, що й внутрішній діаметр ємності.

Приклад реалізації приладу з рідинною опорою показано на рис. 4, б. З метою досягнення ефекту самоцентрування воду в склянку налито через край. Завдяки цьому система системи «плавучий елемент – стрілка» розташовується в центрі відкритої поверхні рідини. Якщо вивести таку систему зі стану рівноваги (наприклад, наблизити її до стінок ємності) й облишити, то вона самостійно повернеться в початкове положення (у центр ємності). Такий же результат можна отримати, якщо внутрішню поверхню склянки натерти речовиною, яку вода не змочує (наприклад, парафіном). У такому разі не потрібно наповнювати склянку водою повністю.

Порядок проведення вимірювань за допомогою приладу з рідинною опорою аналогічний тому, що був розглянутий вище.

**Висновки.** Уміння підбирати або розробляти авторські творчі завдання для організації пошукової (зокрема інноваційної) діяльності учнів у процесі їх навчання є важливим складником професійної компетентності майбутнього вчителя фізики. За змістом такі завдання можуть бути теоретичними, експериментальними, винахідницькими, конструкторськими задачами. Джерельною базою завдань для організації інноваційної діяльності учнів є збірники відкритих (творчих) задач; система завдань, що сформульовані на основі традиційних навчальних фізичних задач; система завдань, що виокремлені в процесі інноваційної діяльності учнів.

Пріоритетні напрями подальшої роботи пов'язані зі створенням циклу творчих завдань, структурованих за розділами шкільного курсу фізики.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрєєв А. М. Підготовка майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі : монографія. Запоріжжя : Статус, 2018. 380 с.
2. Хуторской А. В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с.
3. Бургун І. В. Розвиток навчально-пізнавальних компетенцій учнів основної школи в навчанні фізики : монографія. Херсон : Грінь Д. С., 2014. 528 с.
4. Разумовский В. Г. Творческие задачи по физике в средней школе. Москва : Просвещение, 1966. 154 с.
5. Всероссийские олимпиады по физике / под ред. С. М. Козела, В. П. Слободянина. Москва : Вербум-М, 2005. 534 с.
6. Рідинна самоцентруюча опора: пат. 82979 Україна: МПК (2013.01) G12B 9/00. № u2013 01592; заявл. 11.02.2013; опубл. 27.08.2013. Бюл. № 16.

**REFERENCES**

1. Andrjejev A. M. Pidghotovka majbutnjogho vchytelja fizyky do orghanizaciji innovacijnoji dijaljnosti uchniv u navchaljnomu procesi : monoghrafija [Preparation of the future teacher of physics for the organization of innovative activity of pupils in educational process]. Zaporizhzhja : Status, 2018. 380 p. [in Ukrainian].

2. Hutorskoj A. V. Metodika lichnostno orientirovannogo obuchenija. Kak obuchat' vseh po-raznomu? : posobie dlja uchitelja [Methodology of personality-oriented learning. How to train everyone differently?]. Moskva : VLADOS-PRESS, 2005. 383 p. [in Russian].

3. Burghun I. V. Rozvytok navchaljno-piznavaljnykh kompetencij uchniv osnovnoji shkoly v navchanni fizyky : monoghrafija [Development of educational and cognitive competencies of primary school students in teaching physics]. Kherson : Ghrinj D. S., 2014. 528 p. [in Ukrainian].

4. Razumovskij V. G. Tvorcheskie zadachi po fizike v srednej shkole [Creative tasks in physics in high school]. Moskva : Prosveshhenie, 1966. 154 p. [in Russian].

5. Vserossijskie olimpiady po fizike [All-Russian Olympiads in Physics] / red. S. M. Kozel, V. P. Slobodjanina. Moskva : Verbum-M, 2005. 534 p. [in Russian].

6. Ridynna samocentrujucha opora: pat. [Liquid self-centering support: patent] 82979 Ukrajina: MPK (2013.01) G12B 9/00. № u2013 01592; zajavl. 11.02.2013; opubl. 27.08.2013, Bjul. № 16 [in Ukrainian].

**УДК 378.14:372**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214045**

***Ірина БАРДУС,***
*orcid.org/0000-0002-8682-7791*
*доктор педагогічних наук,*
*доцент кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики*
*Бердянського державного педагогічного університету*
*(Бердянськ, Запорізька область, Україна) irina.bardus@gmail.com*

# ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОМАНДНОЇ РОБОТИ В МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДОЛОГІЇ РОЗРОБКИ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ»

*Стаття присвячена одній з актуальних проблем підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій, а саме дослідженню методики формування навичок командної роботи під час навчання ІТ-дисциплін. Зокрема, розглядаються поняття «продуктивна діяльність», «індивідуальна», «парна», «групова», «колективна» навчально-пізнавальна та професійна діяльність майбутнього ІТ-фахівця. На основі аналізу психологічної літератури встановлено, що продуктивна навчально-пізнавальна діяльність студентів під час їх професійної підготовки має відображати колективну, групову, парну та індивідуальну форми роботи ІТ-фахівця зі створення програмного забезпечення комп'ютерної техніки. Під час колективного (групового, парного) розв'язання задачі відбувається збагачення власного досвіду кожного учасника колективу, складаються міжособистісні взаємини, формуються переконання в суспільній значущості такої діяльності, з'являється захоплення загальною справою. Установлено, що колективна навчальна продуктивна діяльність студентів в умовах належної професійної організації та управління ефективніша, ніж індивідуальна. З'ясовано, що сформовані навички командної роботи є необхідною умовою для високої конкурентоспроможності ІТ-фахівця на ринку праці. Розглянуто особливості командної розробки програмного забезпечення на основі методології Scrum. На прикладі навчальної дисципліни «Методології розробки програмного забезпечення» доведено, що використання завдань зі створення програмного забезпечення комп'ютерної техніки на основі методології Scrum дає змогу максимально наблизити навчальну діяльність студентів до реальних умов роботи в ІТ-компанії. Навчальна дисципліна «Методології розробки програмного забезпечення», допомагає сформувати навички командної роботи в майбутніх ІТ-фахівців, а також має великий потенціал для розвитку інших м'яких навичок цих фахівців.*

***Ключові слова:*** *методологія розробки програмного забезпечення, Scrum, навички командної роботи, фахівець у галузі інформаційних технологій.*

***Irina BARDUS,***
*orcid.org/0000-0002-8682-7791*
*Doctor of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of the Computer Technology*
*in Management and Education and Informatics*
*Berdyansk State Pedagogical University*
*(Berdyansk, Zaporizhzhya region, Ukraine) irina.bardus@gmail.com*

# FORMATION OF TEAMWORK SKILLS AMONG FUTURE IT-PROFESSIONALS ON THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE "SOFTWARE DEVELOPMENT METHODOLOGY"

*The article is devoted to one of the urgent problems of improving the quality of professional training of future specialists in the field of information technology, namely the study of methods of forming teamwork skills during the training of IT disciplines. In particular, the concepts of "productive activity", "individual", "pair", "group", "collective" educational and cognitive and professional activities of the future IT specialist are considered. Based on the analysis of the psychological literature, it is established that the productive educational and cognitive activities of students during their training should reflect the collective, group, pair and individual forms of work of an IT specialist to create computer software. During the collective (group, pair) solution of the problem there is an enrichment of each member's own experience, interpersonal relations are formed, beliefs in the social significance of such activities are formed, there is a passion for the common cause. It is established that the collective educational and productive activity of students in the conditions of proper professional organization and management is more effective than individual. It is established that the formed skills of teamwork are a necessary condition for high competitiveness of the IT specialist in the labor market. Features of team software development based on Scrum methodology are considered. On the example of the discipline "Software Development Methodology" it is proved that the use of tasks for creating computer software based on Scrum methodology allows to bring students' learning activities as close as possible to the real conditions of work in an IT company. The discipline "Software Development Methodology" allows to develop teamwork skills among future IT professionals, and also has great potential for the development of other soft skills of these professionals.*

***Key words:*** *software development methodology, Scrum, teamwork skills, information technology specialist.*

**Постановка проблеми.** У сучасних економічних умовах розвитку суспільства ринок праці висуває посилені вимоги до кваліфікації фахівців у галузі інформаційних технологій (ІТ-фахівців). Сьогодні ІТ-фахівцю для забезпечення собі високої конкурентоспроможності на ринку праці вже недостатньо просто володіти знаннями й уміннями з мов і технологій програмування, якими б ґрунтовними та найсучаснішими вони б не були. Відповідно до результатів дослідження, проведеного у 2020 році LinkedIn (соціальної мережі для пошуку й установлення ділових контактів) (Anderson, 2020), серед п'яти найважливіших навичок, які компанії вимагають від сучасного ІТ-фахівця, є вміння працювати в команді.

**Аналіз досліджень**. Незважаючи на останні дослідження О. Гури (2019), Н. Длугунович (2014), Л. Іванової, О. Скорнякової (2018), К. Коваль, Л. Раїцкої, сьогодні проблема розвитку м'яких навичок (soft skills) у майбутніх ІТ-фахівців досі залишається мало розробленою. Авторами визначено сутність поняття «soft skills», класифікацію, окреслено загальні шляхи їх розвитку. Проте методика організації групової роботи студентів під час навчання ІТ-дисциплін, спрямована на розвиток їхніх навичок командної роботи, досі є мало дослідженою.

**Мета статті** – розглянути методику формування навичок командної роботи в майбутніх ІТ-фахівців на прикладі дисципліни «Методології розробки програмного забезпечення».

**Виклад основного матеріалу.** Професійна діяльність ІТ-фахівця зі створення програмного забезпечення комп'ютерної техніки (ІТ-продукту) передбачає колективну, індивідуальну, парну та групову форми діяльності.

Однією з провідних форм роботи над створенням програмного забезпечення комп'ютерної техніки у великих ІТ-компаніях є колективна. Колективна форма роботи під час створення ІТ-продукту, як правило, передбачає одночасну диференційовану роботу декількох ІТ-фахівців, які відповідають кожен за свою ділянку роботи з проектування, підготовки ресурсів, тестування тощо. За такої форми організації роботи над створенням програмного забезпечення відбувається взаємоконтроль і посилення відповідальності за свою роботу перед усіма учасниками колективу.

Наступною формою роботи над створенням ІТ-продукту є групова. Групова робота ІТ-фахівця являє собою сумісну роботу на певному етапі життєвого циклу ІТ-продукту всередині одного відділу й передбачає контроль роботи керівником команди над членами команди або членів команди між собою.

Парна форма роботи під час створення ІТ-продукту передбачає виконання одного завдання двома ІТ-фахівцями з метою постійної взаємоперевірки та взаємонавчання.

На нашу думку, для успішного формування в студентів навичок командної роботи продуктивна навчально-пізнавальна діяльність студентів під час їх професійної підготовки має відображати колективну, групову, парну й індивідуальну форми роботи ІТ-фахівця з оволодіння, удосконалення та створення програмних засобів комп'ютерної техніки. Підтвердженням цієї теорії є дослідження Т. Лазарєвої (2014), О. Матюшкіна (2003), О. Федотової, присвячені теорії творчості.

Продуктивна навчально-пізнавальна діяльність студентів у навчальному закладі являє собою процес розв'язання творчих задач (Бардус, 2018). Під час колективного (групового, парного) розв'язання задачі всі студенти виконують одночасно всі етапи рішення (аналіз умови задачі, пошук шляхів вирішення, аналіз шляхів вирішення, рішення задачі, визначення раціональності отриманого рішення), на кожному з яких відбувається обмін досвідом, ідеями розв'язання, критика, через що відбувається збагачення власного досвіду кожного учасника колективу. Важливим є той факт, що кожний із членів колективу може виконувати різні ролі (Лазарєва, 2014).

За колективної, парної та групової навчальної продуктивної діяльності на мотиваційно-цільовому етапі в студентів формуються пізнавальні, а також соціальні мотиви, складаються міжособистісні відносини, формуються переконання в суспільній значущості такої діяльності, з'являється захоплення загальною справою (Лазарєва, 2014).

У процесі обговорення рішення задачі учасники можуть ставити питання один одному. У цьому разі питання можуть слугувати підказкою для інших членів команди (Матюшкін, 2003). Це може стати стимулом для інших членів команди в напрямі генерації ідей і мотивації для досягнення кращого рішення, конкуренції між учасниками.

При індивідуальній формі навчання студент є самостійною одиницею, перед якою поставлена творче завдання. Він самостійно послідовно виконує всі етапи розв'язання завдання: усвідомлює цілі та будує ієрархію, розвиває мотивацію, формулює гіпотезу, визначає інформацію, що необхідна для розв'язання творчого завдання, формулює ідею, отримує рішення та перевіряє його. Перевагами цієї форми є можливість самостійного пошуку рішення й формування нових знань виходячи з індивідуальних здібностей осо-

бистості до самореалізації (Лазарєва, 2014). Але недоліком такої форми є низька ефективність розв'язання творчих завдань, формування обмеженого кола мотиваційної сфери внаслідок відсутності зовнішнього впливу.

Отже, колективна навчальна продуктивна діяльність в умовах належної професійної організації та управління ефективніша, ніж індивідуальна. Однак для забезпечення високої творчої активності необхідно чергувати колективну та індивідуальну творчу діяльність (Матюшкін, 2003).

Отже, визначені положення про індивідуальну та колективну форми професійної діяльності необхідно врахувати під час розроблення методики формування навичок командної роботи в майбутніх ІТ-фахівців.

Аналогом описаної вище колективної форми продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів є професійна діяльність ІТ-фахівців із командної розробки програмного продукту на основі гнучкої методології Scrum. Ця методологія розробки будь-якого продукту дає змогу ефективно розробляти проекти невеликими командами по 5–9 осіб у постійно змінних умовах. При цьому процес розробки є ітеративним і надає велику свободу команді.

У класичному Scrum існує три базові проектні ролі (Гура, 2019):

– «власник проекту» (Product owner) – сполучна ланка між командою розробки та замовником;

– «скрам-майстер» (Scrum master) – «службовий лідер», завданням якого є допомога команді максимізувати її ефективність і контролювати виконання принципів scrum;

– «команда розробки» (Development team) – фахівці, які виконують безпосередню роботу над виробленим продуктом.

Методологія Scrum є предметом вивчення навчальної дисципліни «Методології розробки програмного забезпечення» з навчального плану підготовки майбутніх ІТ-фахівців. Ця навчальна дисципліна викладається в останньому семестрі після оволодіння студентами мовами й технологіями програмування та знайомить їх із процесом, моделями й методологіями розробки програмного забезпечення.

Розглянемо методику формування навичок командної роботи в майбутніх ІТ-фахів під час практичної підготовки з дисципліни «Методології розробки програмного забезпечення».

Групам студентів по п'ять осіб необхідно під час виконання циклу лабораторних робіт створити інтернет-магазин, використовуючи методологію Scrum.

На першій лабораторній роботі циклу кожній групі студентів пропонується виступити в ролі замовників сайту для іншої групи, що буде цей сайт створювати. Групі студентів «замовників» необхідно провести аналіз сайтів-конкурентів майбутнього сайту, створити документ, у якому визначити мету, призначення, орієнтовану структуру, приклади подібних сайтів, що подобаються, побажання щодо дизайну тощо. Обмінятися документами на розробку сайтів. Обговорити побажання, за необхідності внести виправлення й уточнення. Групі «виконавців» необхідно створити технічне завдання на розробку майбутнього сайту й узгодити його із «замовниками».

Друга лабораторна робота присвячена плануванню процесу розробки сайту засобами Jira Software Cloud. Jira – це програмний продукт, створений спеціально, для управління проектами австралійською компанією Atlassian. Цей онлайн додаток призначений для організації ефективної командної розробки програмного забезпечення за методологією Scrum. З його допомогою зручно планувати, ставити й контролювати виконання задач із розробки програмного забезпечення.

Кожній команді студентів необхідно визначитися з ролями, які вони будуть виконувати під час створення сайту: обрати скрам-майстра, дизайнерів, верстальників, програмістів, тестувальників тощо. Власником проєкту виступатиме викладач.

Студентам необхідно на інтернет-сторінці https://www.atlassian.com створити проект із розробки сайту відповідно до технічного завдання, додати в проект учасників відповідно до їхніх ролей. Наступним завданням студентів є:

− створення «беклогу» (backlog), списку формалізованих і структурованих вимог і побажань щодо продукту, які впорядковані за ступенем важливості;

− визначення виконавців задач із розробки програмного забезпечення;

− розрахунок трудовитрат;

− складання спринтів (sprint), фіксованих термінів, у які виконується робота над продуктом;

− розподіл усіх задач з беклогу по спринтах (sprint backlog).

Під час виконання наступних лабораторних робіт студентами здійснюється безпосередня розробка сайту шляхом виконання задач спринтів. Перед початком кожного спринту проводиться нарада з викладачем і членами групи, на якій ставиться мета, яка є мотивувальним фактором, і досягається за допомогою виконання поставлених у цьому спринті

завдань, здійснюється їх оцінювання та обговорюються перспективні шляхи розв'язання. Відстеження виконання завдань студентами викладач та інші члени команди мають змогу на основі аналізу змісту списків «Потрібно зробити», «У роботі», «Тестування», «Виконано» розділу «Дошка». Для ефективного формування навичок командної роботи кожен член команди повинен грати активну роль на кожному етапі створення сайту.

По завершенню кожного спринту проводиться нарада (ретроспектива) з учасниками команди, викладачем і студентами-замовниками сайту, на якій відбувається демонстрація результатів роботи, робляться зауваження й надаються пропозиції, здійснюється аналіз проблем, із якими зіштовхнулася команда в процесі виконання спринту, і пропонуються дії для запобігання подібним ситуаціям у майбутньому.

Отже, у результаті систематичного виконання завдань зі створення програмних продуктів на основі описаної методики, яка дає змогу максимально наблизити навчальну діяльність студентів до реальних умов роботи в ІТ-компанії, у майбутніх ІТ-фахівців не тільки формуються навички командної роботи, а й проявляються лідерські якості, відповідальність, комунікативність, управлінські та інші м'які якості.

**Висновки.** Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що сформовані навички командної роботи є необхідною умовою для високої конкурентоспроможності ІТ-фахівця на ринку праці. Використання завдань зі створення програмного забезпечення комп'ютерної техніки на основі методології Scrum дає змогу максимально наблизити навчальну діяльність студентів до реальних умов роботи в ІТ-компанії. Навчальна дисципліна «Методології розробки програмного забезпечення», предметом вивчення якої є методологія Scrum, допомагає сформувати навички командної роботи в майбутніх ІТ-фахівців, а також має великий потенціал для розвитку інших м'яких навичок цих фахівців.

Подальші дослідження ми пов'язуємо з розробленням методик формування м'яких навичок фахівців у галузі інформаційних технологій під час навчання ІТ-дисциплін.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Anderson Bruce. The Most In-Demand Hard and Soft Skills of 2020. URL: https://business.linkedin.com/ talent-solutions/ blog/trends-and-research/ 2020/most-in-demand-hard-and-soft-skills (дата звернення: 15.07.2020).
2. Бардус І. О. Фундаменталізація професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної діяльності : монографія. Харків : ПромАрт, 2018. 393 с.
3. Гура О. О. Особливості розвитку м'яких навичок студентів ІТ-спеціальностей засобами навчальних Scrum проектів. *ScienceRise: Pedagogical Education.* 2019. № 4 (31). С. 8–15.
4. Длугунович Н. А. Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2014. № 6 (219). С. 239–242.
5. Іванова Л. В., Скорнякова О. В. «Soft skills» як важлива складова конкурентоспроможності фахівця з інформаційних технологій. *Молодий вчений.* 2018. № 12 (64). С. 83–87.
6. Лазарєва Т. А. Підготовка майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності : монографія. Харків : Право, 2014. 528 с.
7. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. Москва : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.


## REFERENCES


1. Anderson Bruce. The Most In-Demand Hard and Soft Skills of 2020. URL: https://business.linkedin.com/ talent-solutions/ blog/trends-and-research/ 2020/most-in-demand-hard-and-soft-skills. (Date of application: 15.07.2020) [in English].
2. Bardus I. O. Fundamentalizatsiya profesiynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv u haluzi informatsiynykh tekhnolohiy do produktyvnoyi diyal′nosti: monohrafiya [Fundamentalization of professional training of future specialists in the field of information technology to productive activity]. Kharkiv: PromArt, 2018. 393 p. [in Ukrainian].
3. Hura O. O. Osoblyvosti rozvytku myakykh navychok studentiv IT-spetsial′nostey zasobamy navchal′nykh Scrum proektiv [Features of development of soft skills of students of IT specialties by means of educational Scrum projects]. Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». №4(31). 2019. pp. 8–15 [in Ukrainian].
4. Dluhunovych N. A. Soft skills yak neobkhidna skladova pidhotovky IT-fakhivtsiv [Soft skills as a necessary component of training IT professionals]. Visnyk Khmel′nytskoho natsional′noho universytetu. 2014. № 6 (219). pp. 239–242 [in Ukrainian].
5. Ivanova L. V., Skornyakova O. V. «Soft skills» yak vazhlyva skladova konkurentospromozhnosti fakhivtsya z informatsiynykh tekhnolohiy [«Soft skills» as an important component of the competitiveness of an information technology specialist]. «Molodyy vchenyy». № 12 (64). 2018 r. pp. 83–87 [in Ukrainian].
6. Lazaryeva T. A. Pidhotovka maybutnikh inzheneriv-tekhnolohiv kharchovoyi haluzi do tvorchoyi profesiynoyi diyal′nosti [The training of future engineers the food industry to the creative professional activities]. Kharkiv : Pravo, 2014. 528 p. [in Ukrainian].
7. Matyushkin A. M. Myshleniye, obucheniye, tvorchestvo. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta [Thinking, teaching, creativity]. Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2003. 720 p. [in Russian].

**UDC 378**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214046**

***Olena BILOBROVA,***
*orcid.org/0000-0003-1381-2334*
*Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages № 1*
*National University "Odessa Law Academy"*
*(Odessa, Ukraine) bielena2015@gmail.com*

***Katherina GEORGIEVSKAYA,***
*orcid.org/0000-0002-7197-9362*
*Lecturer at the Department of Foreign Languages № 1*
*National University "Odessa Law Academy"*
*(Odessa, Ukraine) kate89georgia@gmail.com*

# THE NECESSITY OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH AUTHENTIC LEGAL VIDEOS

*Globalization deeply influenced the necessity of development of professional communicative competence. Modern requirements put forward to specialists suggest modern, innovative approaches to teaching a foreign language. This article covers the need to determine the scientific and practical importance of the professional competence of the student and teacher as direct interacting initiators and participants within the educational process, its development, in turn, is a prerequisite for the further professional formation of a future specialist through authentic legal videos. The idea of using movies for developing law students' professional communicative competence has changed the emphasis from pure language training to forming professional communication skills. The aim of the article is to show the necessity of development of professional communicative competence of future masters of jurisprudence through authentic legal video, developing the audio skills in the sequential translation of authentic English-language video material. Special attention is paid to legal discourse, the use of legal vocabulary in the analysis of linguistic and cultural features of legal realities along with peculiarities of cross-cultural communication. New effective principles play an important role in the formation and effective coordinated implementation of communicative-language and professional competencies. As a result of such effective activities based on video lessons on legal issues law students develop professional communicative competence through the audiovisual perception of foreign speech, using professional vocabulary for academic and professional purposes. Students are encouraged to understand foreign professional speech, which therefore builds their confidence, motivates to continue the learning process.*

***Key words:*** *education, pedagogical process, language teaching, communicative competence, foreign language for professional purposes, use of authentic legal videos, stages of training.*

***Олена БІЛОБРОВА,***
*orcid.org/0000-0003-1381-2334*
*старший викладач кафедри іноземних мов № 1*
*Національного університету «Одеська юридична академія»*
*(Одеса Україна) bielena2015@gmail.com*

***Катерина ГЕОРГІЄВСЬКА,***
*orcid.org/0000-0002-7197-9362*
*викладач кафедри іноземних мов № 1*
*Національного університету «Одеська юридична академія»*
*(Одеса Україна) kate89georgia@gmail.com*

# НЕОБХІДНІСТЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ЮРИДИЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ПРАВОВИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ

*Глобалізація широко вплинула на розвиток професійної комунікативної компетентності. Сучасні вимоги, що висуваються до фахівців, пропонують інноваційні підходи до викладання іноземної мови. Стаття висвітлює необхідність визначення наукової та практичної ваги професійної компетентності студента й учителя як безпосередньо взаємодіючих ініціаторів та учасників навчального процесу. Розвиток цієї компетентності, у свою*

*чергу, є необхідною умовою подальшого професійного становлення майбутнього фахівця. Ідея використання фільмів для розвитку професійної комунікативної компетентності студентів-правознавців змінила акцент від чистої мовної підготовки до формування професійних навичок спілкування. Метою статті є демонстрація необхідності розвитку професійної комунікативної компетентності майбутніх магістрів юриспруденції через автентичне правове відео, розвиток аудіонавичок у послідовному перекладі автентичних англомовних відеоматеріалів. Під час перегляду відеоматеріалів особлива увага приділяється правовому дискурсу, використанню юридичної лексики в процесі аналізу мовних і культурних особливостей правових реалій поряд із особливостями міжкультурної комунікації. Новітні принципи відіграють важливу роль у формуванні та здійсненні комунікативно-мовної й професійної компетенцій. Як результат, відеоуроки розвивають у студента-юриста професійно-комунікативну компетентність завдяки аудіовізуальному сприйняттю іноземного мовлення, здатність розуміти й використовувати професійну лексику в академічних і професійних цілях, формують у майбутнього фахівця юриспруденції впевненість і мотивують продовжувати процес вивчення іноземної мови.*

***Ключові слова:*** *навчання, педагогічний процес, вивчення мови, комунікативна компетенція, іноземна мова для професійних цілей, використання автентичних юридичних відеозаписів, етапи навчання.*

**The research objective.** In modern society, specialists with abilities and skills that allow a professional to be more maneuverable and successful in present conditions of legal relations, carrying out effectively lots of labor activity, being at the same time quite socially adapted, is in great demand.

The role of personal and professional communication, which is growing in the modern world, is manifested both in real live communication, and in a form of electronic communication via email, social networks, instant or chart messengers and their options, print, audio and even video messages, as well as internal options phone calls. The indicated possibilities of communicative resources imply the expansion of the external boundaries of communication to almost global limits. That is, participants in such a wide range of interactions need to use a foreign language to carry out basic soft skills for future lawyers as personal and professional communication through the authentic video materials. Such a need entails an increase in demand for workers in the professional non-linguistic spheres such as Law, which is able to carry out the communication process using knowledge of a foreign language. Foreign language functioning user makes it possible to expand the scope of the employee's activity.

Communicative competence is divided into discursive, pragmatic and professional competence. (Gillette S., Goettsch K., Rowenkamp J., Salehi N., Tarone E., 1999: 105).

Our research is connected with discursive and professional competence which are basically can be helpful in getting the ability to carry out intercultural communication, business and official communication in a professional environment at home and abroad.

The competence can be considered as the formation of the ability, for the qualitative functioning of an employee, in the field of a particular discipline applying some special knowledge, skills, ways of thinking, awareness of responsibility for their own actions aimed at organizing and applying creative abilities in a professional sphere. Of great importance in the implementation of the functional properties of a professional and personal competence, integrating the development of creative abilities, is the communication process (Ломакина Е. А., 2018: 41).

**Analysis research.** Prospects for the development of education are due to both the use of innovative methods and technologies in the meaningfulness of the educational process, and the growth of the teacher's professional competence (Дубских А. И., Зеркина Н. Н., 2018: 109). Recently, in psychological and pedagogical research, the issue of forming a professionally competent working specialist in any area of law has become particularly relevant. Within recent social environment, the model of socio-psychological of a competent specialist lays the emphasis on such personality psychological qualities as independence in solving complex problems, autonomous use of knowledge, skills, discipline, a satisfactory image of oneself; the ability to conduct coordinated communication, management of personal communication in a team, the internal need for self-development.

Great importance can be assigned to a communication process, in the implementation of one of the important functional properties of professional competence, namely, the one that integrates development of creative abilities, so ingenious communication it takes place both internally and at the intercultural level, implying the usage of a foreign language. The new many-sided and all-around world puts forward new requirements to a successful application procedure in general and work with personnel in particular (Frolova O. A., Lopatinskaya V. V., 2018: 57).

As far as a distinctive feature of the present state of affairs in various fields of law is the presence of joint ventures and/or all kinds of relations with foreign partners, so it is hard to imagine communication with the personnel without a foreign language, as a means of communication. Almost everyone agrees that for modern Lawyers, English is not a luxury, but

a tool to do some efficient work in the professional sphere.

Modern requirements put forward to specialists suggest modern, innovative approaches to teaching, in particular, English (Romanova M. V., Romanov E. P., Varfolomeeva T. N., Lomakina E. A., Chernova E. V., Ruban K. A., 2016: 300). One of such approaches in teaching English may be methodological management. The effectiveness of methodological management is determined by its functions (forecasting, planning, development and decision-making, organization, control by Law), which are aimed at implementing some necessary stages of managing activity in training (Зеркина Н. Н., Кисель О. В., 2018: 73).

Along with the increase of a number of foreign language users among the future specialists right in their professional activities, a very important issue is the prospect of fruitful interaction between a foreign language teacher and students of non-linguistic specialties in the field of the professional orientation of the learning process and as a result of improving the quality of forthcoming activities of a future specialist according to the specialty.

So, language education on a professional basis within non-linguistic specialties is becoming an important component which takes part in creating the effective life of a future specialist in the global multilingual and multicultural space of the human community. "English plays a large role in the life of modern students, as it is the dominant language of international communication and cooperation. The development of modern IT technologies not only contributes to the development of a foreign language, but also emphasizes its relevance (Ломакина Е. А., 2017: 47).

The increase of information and communication resources in language professional training contributes to the formation of a foreign language to be real means of communication between future specialists and foreign-language colleagues. When implementing a functional-communicative approach, specially oriented types of speech activity are developed with the aim of mastering a foreign language in line with the specifics of a future profession within the framework of developing the professional competence of students. Attracting a socio-cultural approach means the cultural development of a future young specialist, contributing to building successful legal activity in the proposed conditions of intercultural communication, and an indicator of the presence of such ability is an intercultural competence, complementing the professional one from the position of inter-lingual, language-oriented professional communication in the framework of effective professional activities (Frolova O. A., Lopatinskaya V. V., 2018: 57).

Functional-communicative, socio-cultural approaches and IT modern technologies involved in the formation of professionally oriented competence are focused on the student's personal characteristics, self-improvement, and development of the individual creative potential (Ломакина Е. А., 2018: 408).

Specially oriented language training in the framework of non-linguistic Law specialties gives students the opportunity to act in the future as a mediator between different languages and cultures in law and socio-cultural spheres, that is, it becomes a kind of tool for the formation of social mobility, activity and adaptability of a young specialist's consciousness. To accomplish such a task of social adaptation and professional self-realization, it is necessary to use an interdisciplinary approach in teaching foreign language for professional purposes, which is a coordinated, equivalent, mutually contributing interplay of educational disciplines, combined by one whole educational and didactic system.

Such an implementation of interdisciplinary relations provides the basis for the formation of communicative and professional competencies, which in turn becomes the key to high-quality teaching of a foreign language in non-linguistic specialties (Алферова Н. Г., 2018: 13). For example, when creating a work program with foreign language for professional purposes teaching, it should be noted that the use of a foreign language of a specialty helps to improve the professional competence of a future specialist, namely, broadens the horizons in the process of obtaining information in a foreign language and, accordingly, improves the quality and level of communication in law sphere.

**The Purpose of the Article** – is the need to determine the scientific and practical importance of the professional competence of student and teacher as direct interacting initiators and participants within the educational process, its development, in turn, is a prerequisite for the further professional formation of a future specialist, using authentic legal videos, as a tool for developing communicative competence.

**The statement of basic materials.** The usage of legal video material is one of the main modern approaches to teaching a foreign language to future specialist in law, which provides them with real communication in certain social circles, the speaker's rate of delivery, lexical and grammatical features thus forming an idea of the different ways of materializing communicative intentions. Listening the speech in an authentic setting with a cultural component improves oral speech, which is an integral soft skill of future specialist in law, including the ability to correctly, reasonably and clearly build oral and written language.

Teaching English-language legal discourse as part of mastering a foreign language communicative competence without being in the country of the learning language is a difficult task. To solve it, the National University "Odessa Law Academy" has a group that uses work with various videos: lectures by foreign experts at the annual TED conference, informational clips on legal issues and authentic videos including: "Suits", "How to get away with a murder", "The Goodwife", etc.

Such innovative formats of video lessons on legal issues provide an opportunity to create an imaginary situation of professional communication in its entirety, which encourages students to study and compare legal concepts of countries, analyze legal phenomena and express their views on various issues of a professional nature. The plots of these videos help law students to get acquainted with various types of legal discourse.

Also, watching such legal videos, future professionals have the opportunity not only to observe the case, the behavior of the parties and their lawyers, but also to assess the possibilities of modern technology, learn more about the procedure of various court hearings, motivate them to speak, ask questions and discuss the situation with colleagues.

For achieving such goals as legal discourse understanding in a foreign language and communication skills development, based on authentic videos, certain stages of training as pre -viewing, while viewing and post– demonstration stage can be distinguished (Gillette S., Goettsch K., Rowenkamp J., Salehi N., Tarone E., 1999: 105).

***Pre-viewing stage*** prepares students to watch the video which is necessary to identify and remove difficulties that may prevent the understanding of the content of the video, as each episode is an investigation of the case and focuses on certain areas of law and legal concepts. Lecturers are forced to take episodes from different seasons. Students get acquainted with the characters of the episode and past events from their lives. A preliminary discussion is advisable to be hold for activation of professional legal knowledge, obtained in English classes for professional purposes. In pre – viewing stage to avoid having the linguistic difficulties students are encouraged to perform a number of suggested exercises with the list of legal terms, expressions and sentences from the prepared episode:

– match the term with the definition;

– match the English term with the Ukrainian alternative;

– translate into Ukrainian;

For activation of new legal vocabulary and understanding its functions in preliminary discussion students make assumptions about the plot of the film based on the title of the episode and its lexical content.

The purpose of the ***while watching stage*** is to understand the content and details that determine the outcome of the case. Tasks for this stage may include:

– mark the statements true or false;

– arrange presented events in chronological order;

– name the actor who uttered a phrase;

– put parts of the dialogue in correct order;

The ***post-viewing stage*** is final and the following tasks as answers to detailed questions, filling in gaps in sentences with terms from the episode allow students to activate new legal vocabulary in discussion the episode and answer problematic questions for development of communicative competence from perspective of critical thinking (Бурмистрова К.А., Ступникова Л.В., 2017: 107–108).

**Conclusions.** The use of videos on legal topics in teaching English legal discourse gives students the opportunity to get acquainted with professional situations of foreign language communication. At the same time, communication skills in a professional language occur through the comprehension of a living foreign language culture, which increases the motivation to learn and promote better mastering of the material being studied.

Professionally-oriented language education in the conditions of a non-language educational environment is the process of developing the ability to: use an additional foreign language as a communication tool in the field of professional activity, taking into account its non-language specificity; recognize a foreign language professional culture; to build an adequate thought-out tolerant dialogue with participants in the inter-lingual process of communication (Ломакина Е. А., 2018: 94). The implementation of intercultural competence presupposes the ability of students, to maintain a communicative interaction in order to realize certain personal and professional intentions in reality, cooperate calmly within the framework of diverse situational communication. So, in future specialists it is necessary to form the ability to put into practice a foreign language interpretation of the linguistic picture of the world and specialty with a further direct and easy access into the open information and communication space of professional activities. The process of combining the perception of the world fragments through linguistically designed language of the specialty is happening by means of a foreign language as a speech tool for a fragmented expression of the original native and newly emerging, recognizable linguis-

tic worldview and the specialty itself within a large communicatively designed space of modern reality (Кисель О. В., Дубских А. И., Бутова А. В., Зеркина Н. Н., 2019: 185).

Thus, linguistic education in the conditions of a non-linguistic university acts as an important instrument for the successful functioning of a person in a multilingual and multicultural community of people. In the era of the development of information technologies leading to the modernization of both global and Ukrainian education, it is necessary to develop new effective principles for the formation and effective coordinated implementation of communicative-language and professional competencies for foreign language for professional purposes in non-linguistic specialties and areas.

## BIBLIOGRAPHY


1. Using Audio, Video, and Computer Materials in the Communicative Classroom / S. Gillette, K. Goettsch, J. Rowenkamp, N. Salehi, E. Tarone. *Master Communications Group, Incorporated*. 1999. 105 p.
2. Frolova O. A., Lopatinskaya V. V. The Development of Intercultural Foreign Language Competence of University Students of Economics. *Мир науки.* 2018. № 2. Т. 6. С. 57.
3. Intellectual Game Application for Students' Knowledge Control / M. V. Romanova, E. P. Romanov, T. N. Varfolomeeva, E. A. Lomakina, E. V. Chernova, K. A. Ruban. *Proceedings of the 2016 conference on Information Technologies in Science, Management, Social Sphere and Medicine (ITSMSSM*). 2016. P. 298–302.
4. Алферова Н.Г. Компетентностно-ориентированный подход в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Педагогические и социологические аспекты образования :* сборные материалы Междунар. науч.-практ. конф., 24 апр. 2018 г. Чебоксары : Среда, 2018. С. 13–15.
5. Бурмистрова К.А., Ступников Л.В. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении англоязычному юридическому дискурсу. *Российский внешнеэкономический вестник*. 2017. № 2. С. 105–109.
6. Дубских А. И., Зеркина Н. Н. Роль преподавателя в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку в техническом ВУЗе. *Современные тенденции развития системы образования* : сборные материалы Междунар. науч.-практ. конф., 19 нояб. 2018 г. Чебоксары : Среда, 2018. С. 108–110.
7. Зеркина Н. Н., Кисель О. В. Подходы, формы и методы обучения взрослых. *Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества* : сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф., 14 нояб. 2018 г. Чебоксары : БУ ЧР ДПО, 2018. С. 71–74.
8. Кисель О. В., Дубских А. И., Бутова А. В., Зеркина Н. Н. Проблемы, связанные с обучением лексике студентов неязыковых специальностей МГТУ им. Г.И. Носова. *Современные наукоемкие технологии.* 2019. № 7. С. 185–189.
9. Ломакина Е. А. Информационная среда как совокупная общность информации и информационно-коммуникативных реализаций. *Актуальные проблемы современной науки, техники и образования :* сборник материалов 76-й междунар. науч.-техн. конф., 28 нояб. 2018 г. Магнитогорск : Магнитогорск. гос. техн. ун-т им. Г.И. Носова, 2018. Т. 2. С. 408.
10. Ломакина Е. А. К вопросу о филолого-педагогических проблемах информатики в контексте информационной среды. *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты* : сборник материалов XVI Междунар. науч.-практ. конф., 29 нояб. 2017г. Тверь : Тверской государственный университет, 2017. № 39. С. 44–49.
11. Ломакина Е. А. Лексико-прагматические средства манипуляции в политической коммуникации. *Libri Magistri*. 2018г. Т. 5. Вып. Аксиологический диалог культур. 2018. С. 92–95. URL:https://magtu.ru/attachments/article/659/%D0%9C%D0%93%D0%A2%D0%A3%20Libri%20Magistri%2005.pdf.
12. Ломакина Е. А. Формирование коммуникативной компетенции в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку. *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты* : слоник материалов XVI Междунар. науч.-практ. конф., 29 нояб. 2018 г. Тверь : Тверской государственный университет, 2018. № 41. С. 39–44.


## REFERENCES


1. Gillette S., Goettsch K., Rowenkamp J., Salehi N., Tarone E. Using Audio, Video, and Computer Materials in the Communicative Classroom S. Gillette, K. Goettsch, J. Rowenkamp. *Master Communications Group, Incorporated*. 1999. P. 105 [in English].
2. Frolova, O. A., Lopatinskaya, V. V. The Development of Intercultural Foreign Language Competence of University Students of Economics. *The World of Science.* 2018. T. 6. № 2. P. 57 [in English].
3. Romanova, M. V., Romanov, E. P., Varfolomeeva, T. N., Lomakina, E. A., Chernova, E. V., Ruban, K. A. Intellectual Game Application for Students' Knowledge Control. Proceedings of the 2016 conference on Information Technologies in Science, Management, Social Sphere and Medicine (ITSMSSM). 2016. P. 298-302 [in English].
4. Alferova N. G. Kompetentnostno-orientirovannyiy podhod v obuchenii inostrannomu yazyiku v neyazyikovom vuze [Competency-based approach in teaching a foreign language in a non-linguistic university]. Pedagogical and sociological aspects of education. Scientific – technical conference. Cheboksary: «Sreda» [Wednesday] publishing house 2018. pp. 13–15 [in Russian].
5. Burmistrova K.A. Stupnikov L.V. Ispolzovanie autentichnyih videomaterialov pri obuchenii angloyazyichnomu yuridicheskomu diskursu [ The use of authentic video materials in teaching English-language legal discourse]. 2017. № 2. pp. 105–109 [in Russian].
6. Dubskih A. I., Zerkina N. N. Rol prepodavatelya v protsesse obucheniya professionalno orientirovannomu inostrannomu yazyiku v tehnicheskom VUZe [The role of the teacher in the process of teaching a professionally oriented

foreign language in a technical university]. Modern trends in the development of the education system. Cheboksary: «Sreda» [Wednesday] publishing house, 2018. pp. 108–110 [in Russian].

7. Zerkina N. N., Kisel O. V. Podhodyi, formyi i metodyi obucheniya vzroslyih [Approaches, forms and methods of adult education] Education, innovation, research as a resource for community development. Cheboksary: Chuvash Republican Institute of Education, 2018. pp. 71–74 [in Russian].

8. Kisel O. V., Dubskih A. I., Butova A. V., Zerkina N. N. Problemyi, svyazannyie s obucheniem leksike studentov neyazyikovyih spetsialnostey MGTU im. G.I. Nosova [Problems associated with teaching vocabulary of students of non-linguistic specialties of MSTU. G.I. Nosova]. 2019. № 7. pp. 185–189 [in Russian].

9. Lomakina E. A. Informatsionnaya sreda – kak sovokupnaya obschnost informatsii i informatsionno-kommunikativnyih realizatsiy ["Information environment" as the aggregate community of information and information and communication realizations] Actual problems of modern science, technology and education. Magnitogorsk 76th International technical and science conference, 2018. p. 408 [in Russian].

10. Lomakina E. A. K voprosu o filologo-pedagogicheskih problemah informatiki v kontekste informatsionnoy sredyi [ To the question of philological and pedagogical problems of computer science in the context of the information environment] Foreign languages: linguistic and methodological aspects. Tver State University, 2017, № 39. pp. 44–49 [in Russian].

11. Lomakina E. A. Leksiko-pragmaticheskie sredstva manipulyatsii v politicheskoy kommunikatsii [Lexico-pragmatic means of manipulation in political communication]. Libri Magistri. 2018. pp. 92–95 [in Russian].

12. Lomakina E. A. Formirovanie kommunikativnoy kompetentsii v obuchenii professionalno-orientirovannomu inostrannomu yazyiku [Formation of communicative competence in teaching a professionally oriented foreign language] Foreign languages: linguistic and methodological aspects. Tver State University, 2018, № 41, pp. 39–44 [in Russian].

**УДК 37.013.42:364.08**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214047**

***Маріанна БІЛОЗЕРОВА,***
*orcid.org/0000-0002-3489-9662*
*аспірант, викладач кафедри соціальної роботи*
*Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*
*(Харків, Україна) bilozerovamarianna@gmail.com*

# МІЖПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ПОЛІПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

*У статті розглядаються поняття «компетентність», «міжпредметна компетентність» як невід'ємний складник процесу формування поліпрофесійної мобільності майбутніх соціальних працівників. Виділено основні компетентності за різними предметними галузями, розкрито основні напрями формування міжпредметних компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності соціальних працівників.*

*Зміст і структура професійної підготовки майбутнього соціального працівника визначаються освітньо-професійною програмою ЗВО, яка розробляється відповідно до Державних стандартів вищої освіти за спеціальністю «Соціальна робота», і виділяються такі компетентності, як інтегральна, загальні, фахові – найважливіші складники компетентності майбутнього соціального працівника: уміння чітко визначати соціальну проблему; адаптувати й упроваджувати інноваційні технології соціальної роботи, організовувати психолого-педагогічну, соціальну, юридичну, медичну допомогу вразливим верствам населення.*

*На основі проаналізованих джерел автором подано власне розуміння поняття «міжпредметна компетентність» як здатність майбутнього соціального працівника застосовувати знання, уміння, навички й способи діяльності щодо широкого кола питань з різних освітніх галузей, рівень засвоєння яких дає йому змогу діяти адекватно в певних життєвих, навчальних і професійних ситуаціях. Міжпредметні компетентності формуються у взаємозв'язку змісту й методик дисциплін однієї чи різних освітніх галузей, що дасть змогу майбутнім спеціалістам розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в соціальній сфері.*

*Автором виділяються основні напрями підготовки майбутніх соціальних працівників: розвиток і саморозвиток майбутнього соціального працівника; практико-орієнтоване навчання; міждисциплінарне навчання. Виокремлено компоненти, що дали б змогу забезпечити підготовку майбутнього соціального працівника, який володіє високим рівнем компетентностей у міждисциплінарному контексті й здатний надавати соціальні послуги на рівні європейських стандартів: мотиваційно-цільовий, когнітивно-пізнавальний, практично-діяльнісний, комунікативний. З'ясовано, що міжпредметна компетентність у формуванні поліпрофесійної мобільності майбутніх соціальних працівників розкривається через опанування компетентностей з різних галузей наук і здатності їх реалізації в конкретних умовах професійної діяльності.*

***Ключові слова:*** *компетентність, міжпредметна компетентність, соціальний працівник, освітньо-професійна програма, поліпрофесійна мобільність.*

***Marianna BILOZEROVA,***
*orcid.org/0000-0002-3489-9662*
*Graduate Student, Lecturer at the Department of Social Work*
*Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council*
*(Kharkiv, Ukraine) bilozerovamarianna@gmail.com*

# INTERDISCIPLINARY COMPETENCE IN THE FORMATION OF POLYPROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE SOCIAL WORKERS

*The article focuses on the concepts of the competence, on interdisciplinary competence as a separate component of the process of forming polyprofessional mobility in future social worker. The main competences in various subject areas are identified, the main directions of formation of interdisciplinary competences necessary for the future professional activity of social workers are revealed.*

*The content and structure of professional training future social worker is the educational professional training program by the institution of higher education, which is developed in compliance with State educational standards of specialty "Social work" and allocate such competences: integral, general, professional – the most important components of future social worker competence, the ability to clearly identify a social problem, adapt and implement innovative technologies of social work, to organize psychological educational, social, legal, medical assistance to vulnerable groups.*

*Based on the analyzed sources, the author presented his own understanding of the concept of "interdisciplinary competence" as the ability of the future social worker to apply knowledge, skills, abilities and methods of work on a wide range of issues in various educational programs, professional situations. Interdisciplinary competencies are formed in*

*the relationship of the content and methods of disciplines of one or different branch of knowledge, which will allow future professionals to solve complex specialized problems and practical problems in the social sphere.*

*The author singled out the main directions of training of future social workers: development and self-development of the future social worker; practice-oriented training; interdisciplinary training. The author identified components that would allow providing training for the future social worker who has high level competences in: interdisciplinary context and able to provide social services at the level of European standards: motivational-target, cognitive-informative, practical-activity, communicative. It was found that interdisciplinary competence in the formation of polyprofessional mobility of future social workers is revealed through the acquisition of competencies in various fields of science and the ability to implement them in specific conditions of professional activity.*

***Key words:*** *competence, interdisciplinary competence, future social worker, educational professional training program, polyprofessional mobility.*

**Постановка проблеми.** Здійснення професійної діяльності висуває перед особистістю конкретні завдання: бути професійно компетентною, соціально адаптованою, активною, бути готовою до можливих змін. Відбувається оновлення й удосконалення характеру професійних вимог до фахівця, замість базових спеціалізованих знань в оволодінні спеціальністю, формується пріоритет міжпрофесійних знань.

Поряд зі знаннями, уміннями й навичками сьогодні актуальності набуває поняття компетентності студента, що визначається багатьма чинниками, оскільки компетентності є тими індикаторами, що дають змогу визначити готовність студента до життя, його подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, нести відповідальність, навчатися впродовж життя.

**Аналіз досліджень.** Дослідженням компетентностей і вивченням особливостей та умов їх формування в майбутніх соціальних працівників під час навчання у ЗВО займалися такі науковці, як О. Безпалько, В. Бочарова, О. Васюта, В. Докучаєва, І. Звєрєва, І. Зимня, С. Ілініч, А. Капська, О. Карпенко, Н. Краснова, Д. Ларіонова., О. Маркова, Т. Семигіна, В. Поліщук, Л. Романовська, С. Харченко й інші науковці.

**Мета статті** полягає у виявленні компонентів, що дали б змогу забезпечити підготовку майбутнього соціального працівника, який володіє високим рівнем компетентностей у міждисциплінарному контексті й здатний надавати соціальні послуги на рівні європейських стандартів.

**Виклад основного матеріалу.** Розпочнемо виклад основного матеріалу з визначення основних дефініцій дослідження, до яких зараховуємо поняття «компетентність», «міжпредметна компетентність».

Більшість науковців розглядають їх як поняття, що характеризують людину як суб'єкта професійної діяльності, оцінюючи її здатність ефективно виконувати свої функції. У більш широкому вимірі в рамках компетентнісного підходу здійснюється еволюція поняття «компетентність» у сферу діяльнісного підходу, за яким відбувається переосмислення цього поняття з процесу на результат у вигляді затребуваності людських ресурсів у суспільстві, забезпечення його спроможності відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал реалізації власних знань і вмінь відповідно до нових умов праці, пошуку власного «Я» в професійному та власному ракурсі (Бібік, 2004: 47).

Наведемо декілька визначень ключової дефініції «компетентність» з метою більш глибокого й конкретного її розуміння.

У Словнику іншомовних слів компетентність (від лат. competens (competentis) – належний, відповідний) подається як поінформованість, обізнаність, авторитетність (Морозов, 2000: 282). Уже в тлумачному словнику сучасної української мови компетентність трактується як ознака, властивість за значенням компетентний, тобто: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі: який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий; 2) який має певні повноваження: повноправний, повновладний (Бусел, 2005: 562). Тобто компетентність є якісною характеристикою особистості як людини та професіонала.

У комплексі нормативно-правових документів, зокрема державних стандартів освіти, наголошено, що основою розроблення стандартів вищої освіти нового покоління є компетентнісний підхід, а результати формування системи компетентностей є одним із ключових моментів оцінювання якості знань. Компетентність, у свою чергу, – це інтегрована характеристика рис особистості, результат підготовки випускника ЗВО для виконання діяльності в певних професійних і соціально-особистісних предметних сферах (компетенціях), який визначається необхідним обсягом

і рівнем знань і досвіду в певному виді діяльності. Компетенція – включає здатність знати й розуміти, здатність діяти, тобто практично й оперативно застосувати знання до конкретних ситуацій, предметна галузь, у якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності (НРК, 2019).

Свою конкретизацію поняття «компетентність» отримало в Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, визначається як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Цікавим для дослідження є пояснення поняття «компетентності» та взаємозв'язок різних компонентів компетентності в проєкті ТЬЮНІНГ, де компетентності являють собою динамічне поєднання когнітивних і метакогнітивних умінь і навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових і практичних умінь і навичок та етичних цінностей. Деякі компетентності належать до предметної галузі (є специфічними для галузі, у якій проводиться навчання). Інші є загальними (спільними для всіх курсів програми) (ТЬЮНІНГ, 2014: 98)

Виходячи з розглянутих освітніх документів, можемо стверджувати, що компетентність – це інтегрована здатність особистості, набута в процесі навчання, що охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці й не може бути зведена лише до фактичних знань.

Оскільки професійна компетенція фахівця із соціальної роботи визначається набором компетентностей і рівнем їх сформованості, необхідною умовою є врахування основних вимог стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота», де чітко прописані компетентності: інтегральна, загальні (універсальні) та спеціальні (фахові, предметні), що є важливими для успішної професійної діяльності майбутніх соціальних працівників (Стандарт вищої освіти, 2019).

Розглянемо розуміння поняття «компетентність» саме для фахівців соціальної сфери, подане в енциклопедії із соціальної педагогіки І. Звєрєвою. Компетентність – поглиблене знання; стан адекватного виконання завдання; здатність до актуального виконання діяльності тощо. Компетентність можна визначити як рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції. Компетенція – це галузь відповідальності й визначених повноважень (Звєрєва, 2008: 170).

Аналізуючи сказане, можна стверджувати, що компетентність – це особистісна якість, а компетенція – це коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, тобто володіти визначеним рівнем знань і навичок у певній сфері діяльності, у якій людина повинна володіти компетентністю. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою.

Також «компетентність» представлено в рамках ознак ключових компентностей, які наведено в статтях О. Овчарук та О. Пометун, через поняття «поліфункціональність», «надпредметність», «міждисциплінарність», «багатокомпонентність». Наведені поняття пов'язують воєдино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не загалом, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває особистість не лише під час вивчення предметів, а й засобами неформальної освіти внаслідок впливу середовища тощо (Пометун, 2004: 67; Овчарук, 2004: 11).

Міжпредметна компетентність як ключова дефініція статті являє собою здатність застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів та освітніх галузей (Державний стандарт, 2011).

Міжпредметна компетентність як інтегрований результат індивідуальної діяльності студентів формується на основі опанування змістовими, процесуальними й мотиваційними компонентами з різних галузей знань та опирається на такі основні напрями міжнаукової взаємодії: комплексне вивчення різними науками одного й того самого об'єкта; застосування різними науками одних і тих самих теорій і законів для вивчення різних об'єктів; використання методів однієї науки для вивчення різних об'єктів в інших науках (Сухойваненко, 2015: 86).

На основі поданого визначення надаємо власне розуміння поняття «міжпредметна компетентність» як здатність майбутнього соціального працівника застосовувати знання, уміння, навички й способи діяльності щодо широкого кола питань з різних освітніх галузей, рівень засвоєння яких дає йому змогу діяти адекватно в певних навчальних і життєвих і професійних ситуаціях.

Міжпредметні компетентності формуються у взаємозв'язку змісту й методик дисциплін однієї чи різних освітніх галузей, що дасть змогу майбутнім спеціалістам розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми

в соціальній сфері або в процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій і методів соціальної роботи й характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Виділимо основні компетентності за різними предметними галузями, звертаючись за допомогою до освітньо-професійної програми бакалавра зі спеціальності «Соціальна робота», де визначено програмні компетентності загального й фахового спрямування.

Нормативні навчальні дисципліни із циклу загальної підготовки сприяють формуванню загальних компетентностей, таких як здатність реалізувати свої права й обов'язки як члена суспільства, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку й ведення здорового способу життя, здатність спілкуватися державною та іноземними мовами як усно, так і письмово, визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків.

Цикл професійної та практичної підготовки включає дисципліни професійного спрямування суміжними за різними галузями наук, які сприяють формуванню фахових компетентностей: знання й розуміння сутності, значення й видів соціальної роботи та основних її напрямів (психологічного, соціально-педагогічного, юридичного, економічного, медичного), здатність прогнозувати перебіг різних соціальних процесів, знання й розуміння нормативно-правової бази стосовно соціальної роботи; здатність до аналізу соціально-психологічних явищ, процесів становлення; здатність оцінювати соціальні проблеми та розробляти шляхи їх подолання; здатність до застосування методів менеджменту для організації власної професійної діяльності й управління діяльністю соціальних робітників і волонтерів, іншого персоналу; здатність взаємодіяти з клієнтами; здатність дотримуватися етичних принципів і стандартів соціальної роботи; здатність до співпраці в міжнародному просторі.

Як бачимо з освітньо-професійної програми за спеціальністю «Соціальна робота», під час освітнього процесу підготовки майбутнього соціального працівника вміло використані зв'язки між дисциплінами з багатьох наук, які сприяють реалізації методологічної, навчальної, виховної функцій. Усебічно підготовлений фахівець соціальної роботи повинен мати міцні знання з психології, соціології, педагогіки, медицини, законодавства, менеджменту, економіки, щоб бути конкурентоспроможним у сучасному суспільстві ретельно, вивчати іноземні мови та зарубіжний досвід, володіти знаннями з ІТ-технологій, уміннями діагностувати та прогнозувати різноманітні соціальні ситуації, уміти пом'якшувати соціальні конфлікти й покращувати міжособистісне взаєморозуміння, за допомогою різних видів практик на всіх етапах освітнього процесу залучати в практичну професійну діяльність. Соціальна робота як професія має ще одну ключову особливість: вона включає в себе елементи різних професій.

Соціолог вивчає суспільство, явища та процеси, які відбуваються в ньому, поведінку різних категорій населення, тому для соціального працівника ці знання дають можливість вивчати соціальні проблеми й віднаходити шляхи їх вирішення. Психологи вивчають індивідів і намагаються зрозуміти процеси їхнього розвитку, важливі фактори, що впливають на психіку й поведінку людини, а також психологію колективів. Тобто знання із соціології та психології потрібні, щоб під час спілкування з клієнтом заручитися підтримкою, повністю розкрити ситуацію та оцінити проблему клієнта й розробити стратегію необхідного втручання. Як бачимо, соціальні працівники не можуть зосередитися тільки на індивіді, як це роблять психологи, або на соціальному оточенні, як соціологи.

Соціальний працівник також має в собі поєднувати професії юриста й економіста. Для надання консультативної допомоги клієнту з питань оформлення документів на отримання пільг, компенсацій тощо, потрібно досконало знати законодавчі акти, допомагати йому у вирішенні його життєвих проблем, відстоювати його інтереси, що неможливо здійснювати без уміння орієнтуватися в законодавстві та постійного оновлення знань, щоб бути в курсі всіх змін. Знання як економіста дають змогу володіти економічним станом у державі й регіоні з метою виявлення вразливих верств населення та спроможності надати їм допомогу.

Особливо потрібно відзначити функції медичного працівника, які на себе бере соціальний працівник, вони не тільки допоможуть зрозуміти, як функціонує людський організм, які процеси та як впливають на поведінку людини, а й надати першу медичну допомогу в разі необхідності, багато освітніх програм соціальних працівників вимагають досить ґрунтовної медичної підготовки для здійснення реабілітаційного консультування, роботи з різними віковими групами.

Важлива також роль управлінця, де обізнаність у політичних процесах допоможе у формуванні своєї громадянської позиції, уміння запланувати, організувати, мотивувати та проконтролювати взаємодію соціального працівника й клієнта, саме якості менеджера допоможуть у професійній діяльності.

Ми назвали головні блоки суміжних дисциплін і професій, необхідних для формування висококваліфікованого соціального працівника, але обов'язково варто мати на увазі принципову важливість для соціальної роботи взаємообумовленості теорії і практики. Практика є основним джерелом для отримання й аналізу матеріалу для опису різноманітних спостережень, досліджень соціальних процесів і явищ.

Зазначимо, що аналіз наукових здобутків учених О. Симончук (Симончук, 2000: 7), О. Гусака (Гусак, 2008: 15), які досліджували таке поняття, як міжпрофесійна мобільність (сукупність процесів переміщення індивідів між різними професійними групами, які суттєво змінюють предмет, методи й мету діяльності), дає змогу стверджувати, що міжпрофесійна компетентність, тобто набуття спеціальних знань і навичок з різних професій, дає змогу уникати повної перекваліфікації або опанування новою професією для здійснення професійної діяльності в соціальній сфері, що є основою поліпрофесійної мобільності майбутніх соціальних працівників.

З метою розкриття компонентів, що дали змогу б забезпечити підготовку майбутнього соціального працівника, який здатний надавати соціальні послуги на рівні європейських стандартів, звернемося до наукового доробку Ю. Клименко, яка виділила систему компетентностей у контексті європейського виміру професійної мобільності майбутніх учителів: інструментальні, міжособистісні, системні (Клименко, 2011: 15–16), спираючись на дослідження, які проводили науковці: С. Стребницька, С. Товщик, М. Букач, В. Дударьов, Н. Ляшкова, А. Хуторський, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, ураховуючи специфіку підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО, наведемо власне розуміння напрямів підготовки таких фахівців у контексті формування поліпрофесійної мобільності: розвиток і саморозвиток майбутнього соціального працівника; практико орієнтоване навчання; міждисциплінарне навчання.

Розгляд цього питання зумовлено необхідністю підвищити рівень знань, умінь майбутнього соціального працівника, дати можливості набуття й розвитку досвіду, особистих якостей для здійснення ефективної соціальної роботи. Це зумовлює потребу в систематизації та координації набутих знань і вмінь, установленні міжпрофесійних зв'язків, у підвищенні мотивації працівників до оволодіння та формування ключових і фахових компетентностей: умінні орієнтуватися в інформації з різних сфер і реагуванні на складні ситуації для успішної професійної діяльності. Саме на комплексне вирішення порушених проблем спрямовано поняття «поліпрофесійна мобільність».

Базуючись на вищеозначеному, ми виокремлюємо такі компоненти у формуванні поліпрофесійної мобільності, що дали б змогу забезпечити підготовку майбутнього соціального працівника, який володіє високим рівнем компетентностей у міждисциплінарному контексті:

– мотиваційно-цільовий (наміри працювати за спеціальністю або суміжними з нею професіями, прояв ініціативи й цілеспрямованості);

– когнітивно-пізнавальний (успішність по дисциплінах, здатність до самоосвіти та самовдосконалення, професійна діяльність, пов'язана з необхідністю реалізацій знань, умінь і навичок економічного, медичного. правового, психолого-педагогічного напрямів);

– практично-діяльнісний (сформованість професійних цінностей, здійснення систематичної самооцінки професійної діяльності, прагнення до самопізнання й розвитку в майбутній професії; сформованість життєвої позиції щодо до застосування професійних цінностей у майбутній роботі та виявлення готовності й бажання її здійснювати).

**Висновки.** Отже, на основі аналізу літературних джерел і нормативно-правої бази можна зробити висновок, що міжпредметна компетентність є основою формування поліпрофесійної мобільності майбутніх соціальних працівників. Її сутність розкривається через опанування компетентностей з різних галузей наук і здатності їх реалізації в конкретних умовах професійної діяльності. Перспективними напрямами дослідження стануть питання визначення структури поліпрофесійної мобільності майбутніх соціальних працівників.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341.

2. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy/.

3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF.

4. Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затверджений наказом Міністерства науки і освіти від 24.04.2019 № 557. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf/.

5. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 45–50.

6. Вступне слово до проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітній структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukr ainian_version.pdf/.

7. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 15–24.

8. Словник іншомовних слів / уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

9. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.

10. Сухойваненко Л. Ф. Формування міжпредметної компетентності майбутніх учителів математики в процесі навчання елементарної математики. *Вісник Черкаського університету.* 2015. № 17 (350). С. 85–90.

11. Клименко Ю. А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 20 с.

12. Гусак О. Г. Міжпрофесійна мобільність фахівців у системі державної служби України (на прикладі офіцерів, звільнених у запас) : автореф. дис. ... канд. наук з держ. управління : 25.00.03. Дніпропетровськ, 2008. 20 с

13. Симончук О. В. Міжпрофесійна мобільність та зміна соціальної ідентичності : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.03. Київ, 2000. 19 с.

14. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 01.06.2017 № 600 (у редакції Наказу Міністерства освіти і науки України від 21.12.2017 № 1648). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/proekty%20standartiv%20vishcha%20osvita/1648.pdf

15. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. Київ : ЦУЛ, 2008. 336 с.

**REFERENCES**

1. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 No 1556-VII [Law of Ukraine «On higher education» (№ 1556-VII, dt. 01.07.2014)]: [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ [in Ukrainian].

2. Pro zatverdzhennya Natsional'noyi ramky kvalifikatsiy:Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23.11.2011 No 1341: [Elektronnyi resurs]. [On Approval of the National Framework of Qualifications: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 No. 1341] – Available at: https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy/ [in Ukrainian].

3. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity. Zatverdzhenyi postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 r. №1392 [State standard of basic and complete general secondary education]. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF [in Ukrainian].

4. Derzhavnyi standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 231 «Sotsialna robota» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. Zatverdzhenyi nakazom Ministerstva nauky i osvity vid 24.04.2019 roku № 557 [State standard of higher education in specialty 231 «Social work» for the first (bachelor's) level of higher education]. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf/ [in Ukrainian].

5. Bibik N. M. Kompetentnisnyy pidkhid: refleksyvnyy analiz zastosuvannya / N. M. Bibik // Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins′ki perspektyvy: Biblioteka z osvitn′oyi polityky / Pid zah. red. O. V. Ovcharuk.

**УДК 376.011.3-051-056.264-053.2**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214076**

***Марія БОДАРЄВА,***
*orcid.org/0000-0002-8933-8184*
*аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти*
*Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*
*(Суми, Україна) m.bodarieva@ukr.net*

# ЛАТЕНТНИЙ КОМПОНЕНТ ПОРУШЕННЯ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА ЛОГОПЕДІЇ

*У статті йдеться про необхідність створення узагальнених методичних рекомендацій учителю-логопеду, дефектологу для роботи з комплексними мовленнєвими порушеннями дітей. Обґрунтовується їх змістове наповнення і структура викладу.*

*У змістовому плані увага акцентується на усталеній практиці аметодологічного застосування діагностично-корекційного інструментарію і недооціненні латентного складника мовленнєвого порушення в діагностичній та особливо корекційній роботі сучасного логопеда. Цей факт актуалізує питання розроблення узагальнених рекомендацій у межах вітчизняної методологічної традиції, які відповідали б запиту фахового загалу й суспільства на методичне забезпечення ефективних діагностики та корекції комплексних мовленнєвих порушень. Наповнення їх контентом є спробою збагачення логопедичної роботи латентним складником порушення й засобами ААС.*

*Структура матеріалу методичних рекомендацій складається із теоретичного, діагностичного, формувально-корекційно-абілітаційного й організаційного розділів.*

*У теоретичному розділі разом із традиційними для логопедії матеріалами розгорнуто представлено дисципліни медичного спрямування, а також латентний складник мовленнєвого порушення, що є об'єднувальною ланкою для всіх етапів логопедичної роботи.*

*У діагностичному блоці, відповідно до принципу комплексності, обґрунтовується застосування чотирьох типів діагностичних методик – для медичного, соціально-психологічного, нейропсихологічного й, власне, дефектолого-логопедичного аналізу.*

*Матеріал формувально-корекційно-абілітаційного розділу описує каузально-цільову специфіку застосування дефектолого-логопедичних, нейро– й соціально-психологічних методик.*

*Організаційний розділ присвячено особливостям імплементації логопедичного втручання.*

*Окреслюється коло проблем, пов'язаних зі створенням узагальнених методичних рекомендацій, і пропонуються можливі шляхи їх вирішення.*

*Висвітлюються перспективи подальшого розвитку теми.*

***Ключові слова:*** *системні порушення мовлення, латентний складник порушення, діагностичні й корекційні методики, ААС, індивідуальний корекційний маршрут.*

***Mariia BODARIEVA,***
*orcid.org/0000-0002-8933-8184*
*Postgraduate Student at the Department of Special and Inclusive Education*
*Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko*
*(Sumy, Ukraine) m.bodarieva@ukr.net*

# LATENT COMPONENT OF DISORDER IS A METHODICAL PROBLEM OF SPEECH PATHOLIGY

*The article talks about the need to create a generalized methodical recommendations for the speech therapist, speech pathologist, defectologist, working with a complex speech disorders of children. The content and structure of the methodical recommendations are justified.*

*In the content, attention is focused on the established practice of amethodological use of diagnostic and corrective tools and underestimation of the latent component of speech disorders in the diagnostic and, especially, in the corrective work of modern speech therapist. This fact raises the issue of developing generalized recommendations within the domestic methodological tradition, which would meet the demand of the professional community and society for methodical support for effective diagnosis and correction of complex speech disorders. Filling them with content is an attempt to enrich speech therapy work with the latent component of the disorder and the means of AAC.*

*The structure of the material of methodical recommendations consists of theoretical, diagnostic, formative-corrective-habilitative and organizational sections.*

*The theoretical section, together with the traditional materials for speech therapy, presents in detail the disciplines of the medical field, as well as the latent component of speech disorder, which is the unifying link for all stages of speech therapy.*

*In the diagnostic block, according to the principle of complexity, the use of four types of diagnostic techniques is substantiated – for medical, socio-psychological, neuropsychological and defectological and speech therapy analysis.*

*The material of the formative-corrective-habilitative section describes the causal-purpose specifics of the application of defectological-speech therapy, neuro– and socio-psychological methods.*

*The organizational section is devoted to the peculiarities of the implementation of speech therapy intervention.*

*The circle of problems associated with the creation of the generalized methodical recommendations is determined and possible solutions are proposed.*

*The prospects of the further topic development are revealed.*

***Key words:*** *systemic speech disorders, latent component of disorder, diagnostic and corrective methods, AAC, individual corrective route.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні кількість осіб з порушеннями психофізичного розвитку (далі – ППФР) у віці до 5 років в Україні дорівнює приблизно 250 000 осіб. Така кількість фіксувалась щорічно з 1990 по 2016 роки (Bolajoko O. Olusanya, 2018: 1100–1121).

Складна структура порушеного розвитку дитини, за Л. Виготським, полягає в тому, що «дефект будь-якого аналізатора або інтелектуальний дефект не зумовлює ізольоване виключення певної однієї функції, а призводить до низки відхилень…» (Конопляста, 2010: 294). Мовлення людини є вищою психічною функцією, яка разом з іншими складниками психічного розвитку утворює взаємозалежну, взаємопов'язану складну функціональну систему.

Усі психічні процеси дитини розвиваються з безпосередньою участю мовлення (Л. Виготський, О. Запорожець, Р. Лєвіна, О. Лурія, Г. Трошин та ін.) (Конопляста, 2010). Логічна послідовність «порушення – відхилення в розвитку кількох функцій – порушення мовлення через від'ємний зворотній зв'язок від дисфункцій – порушення розвитку психічних процесів, які відбуваються за прямою участю мовлення» підштовхує нас до усвідомлення порушень мовлення як найпоширеніших, з погляду ускладнення соціалізації – аж до її унеможливлення – як найнебезпечніших (Леонтьев, 1977: 304).

Настільки важлива роль мовлення в онтогенезі, детермінованість мовленнєвих ускладнень ППФР (і навпаки), а також неспроможність вирішення проблеми ППФР профілактичними й медичними засобами (Bolajoko O. Olusanya, Adrian C. Davis, et al, 2018) не могли пройти поза увагою логопедів і дефектологів. Прагнучи оптимізації проблеми ППФР у частині немовленнєвості, низка науковців (E. Bondy й L. Frost, О. Новікова, та ін.) дійшли висновку, що одним із системних засобів подолання мовленнєвих порушень на сучасному етапі мало б стати її методичне забезпечення.

Із цією тезою важко не погодитися. По-перше, далеким від ідеального є стан діагностики мовленнєвих порушень. Сучасна логопедична практика демонструє аж занадто загальні з погляду розуміння етіології й патогенезу шаблонні діагнози, на кшталт ЗМР, ЗНМ, ТПМ тощо. На жаль, із часів Л. Виготського в цьому питанні мало що змінилося (Выготский, 1983: 368). Недостатньо деталізовані з погляду неврології, фізіології, анатомії, нейропсихології, патопсихології тощо, вони, відповідно, породжують неоднозначність і навіть помилковість у виборі корекційних логопедичних засобів, назавжди втрачаючи сензитивні періоди. І якщо, наприклад, у клінічного логопеда є можливість ініціювання додаткових обстежень, обговорення й уточнення кожного індивідуального випадку з колегами по психоневрологічному або нейрохірургічному відділенню, то більшість фахівців за межами клінічної практики залишається з незрозумілим у всій повноті діагнозом сам на сам.

Зарубіжні фахівці, аналізуючи феномен полікаузальності одних і тих самих проявів немовленнєвості, нарікають на відсутність у їхньому фаховому середовищі більш тонкої спеціалізації. На їхній погляд, це підвищило б точність діагностики та ефективність лікування (Agius, 2016: 58–68).

Тобто в межах чинних посадових обов'язків проблема максимально релевантної діагностичної методичної забезпеченості є спільною для світового фахового загалу.

По-друге, подібна картина спостерігається й у площині корекційного забезпечення. Вітчизняні методичні посібники, призначені для корекції мовленнєвих порушень, мають у своєму арсеналі вправи, спрямовані на розвиток сенсорно-моторної сторони мовлення (Новикова, 2007: 80; Новикова, 2009: 457). Вони керуються методологічним посилом, що, відповідно до загальних закономірностей онтогенезу, вплив на базальний сенсомоторний рівень детермінує активацію розвитку всіх ВПФ, які філогенетично виникли пізніше (Семенович, 2001: 98).

Серед зарубіжних корекційних засобів успішно проявили себе маловживані у вітчизняній практиці методики альтернативної й аугментативної комунікації (ААС) (Гаврилова, 2012: 327–349).

Представники цього напряму тільки констатують наявність проміжної змінної, не вдаючись до її аналізу.

Ефективність перерахованих корекційних методик мала б бути значно вищою, якби вони могли прогнозовано впливати на механізм, етіологію, першоджерела ППФР, які ще залишилися в зоні досяжності, відповідно до віку тощо. Але й сенсомоторні, й альтернативні засоби, на жаль, страждають хронічною недооцінкою латентного компоненту мовленнєвого порушення та пов'язаної з ним конфігурації ППФР.

Під латентним компонентом розуміються причини виникнення мовленнєвого порушення, його етіологія й механізм дії, які недостатньо відображені в діагностиці, майже зовсім не враховуються (PECS тощо) або не деталізуються (зондовий масаж О. Новікової та ін.) в корекційній роботі, але які дають змогу підійти з оновленою діагностично-корекційною парадигмою до питання індивідуалізації й маршрутизації логопедичного втручання.

На нашу думку, саме розуміння латентного компоненту надає осмисленності вибору корекційних засобів, свідомо об'єднує будь-які методики, які до цього мали вигляд довільної мозаїки, у єдиному маршруті.

Зважаючи на те що авторські діагностичні й корекційні методики традиційно не тяжіють до хрестоматизації та видаються окремо, практикуючому логопедові, окрім цих настільних видань, потрібні відповідні узагальнені методичні рекомендації, які об'єднували б ці методики через латентний складник.

Теоретичне значення створення означених рекомендацій для вітчизняної логопедичної науки полягає в перевірці практикою положень культурно-історичної й діяльнісної теорій через їх методичне наповнення, а також в узгодженні положень цих теорій із методологічними положеннями й методичними знахідками інших теорій. Такий ситуативний симбіоз у разі успіху стане ще одним кроком до створення загальної теорії навчання і сприятиме частковому подоланню кризи в психології, яка, за визначенням Л. Виготського, є методологічною основою спеціальної освіти.

Практичне значення полягає в отриманні зведеного в одному методичному матеріалі науково обґрунтованого теоретичного, діагностичного, формувально-корекційно-абілітаційного й організаційного інструментарію, з різною мірою його деталізації по кожному з типів, відповідно до викладеного вище. Наявність таких рекомендацій сприятиме стандартизації діагностики й корекційних впливів, індивідуалізації логопедичного втручання, максимальному урахуванню сензитивних періодів розвитку ВПФ, стимулюватиме роботу користувачів у напрямі їх розширення й удосконалення (Бодарєва, 2017: 155–160).

**Аналіз досліджень.** За останні більше ніж 100 років світовою психолого-педагогічною спільнотою проведена й значна теоретична робота з упорядкування уявлення про мовленнєві порушення та експериментальна робота з дослідження шляхів їх оптимізації.

Як зазначалося вище, представники вітчизняної логопедичної школи зосередилися в методичних пошуках вирішення проблеми мовленнєвих порушень на сенсорно-моторному її боці.

Також проблема мовленнєвих порушень при комплексних ППФР досить успішно розв'язана на практиці зарубіжними авторами-розробниками ААС: Ч. Бліссом (БЛІСС-символіка, 1949), M. Walker, K. Johnston, T. Cornforth (MACATON, 1970-ті роки), E. Bondy, L. Frost (PECS, 1991) та ін.

Ці розробки гармонійно лягли в канву гуманного способу вирішення питання соціалізації дітей із ППФР, притаманного сучасній західній культурі, сприяли формуванню інклюзивної освіти – принципово нового підходу в подоланні їх соціальної депривації.

Однак десятиліття успішної практики, численні модифікації класичних методик ААС (Agius M., Vance M., Carrington A., McBride D. et al., 2016), на жаль, не надали ані повного розуміння складних причин порушень, ані пояснень каузальності механізмів позитивної динаміки. Попри високу практичну ефективність, і досі зберігається недостатня методологічна обґрунтованість і/або методологічна неочевидність доцільності використання й сенсорно-моторних методик, й ААС.

Принцип ефективної індивідуалізації логопедично-дефектологічного втручання в патогенез комплексних порушень вимагає створення діагностично-корекційного апарату, який сприяв би тонкому розрахунку індивідуального корекційного маршруту для будь-якої конфігурації ППФР завдяки розумінню механізмів їх утворення та функціонування (Цветкова, 1998: 128), а також перманентно та пролонговано впливав би на них через релевантні відповіді на зворотні сигнали.

Отже, аналіз літератури показує таке:

– зарубіжні автори практикують оптимізацію мовленнєвих розладів, у тому числі й комплексних, без – використовуючи їхню термінологію – належного розуміння вмісту біхевіоральної проміжної змінної;

– вітчизняні автори обирають спрощене пояснення методологічної доцільності використання власних методик загальними закономірностями онтогенетичного розвитку;

– ефективні логопедичні методики недооцінюють уміст латентного компонента мовленнєвого порушення, частково представленого нейропсихологічним трактуванням утворення 1 функціонування механізму ППФР.

**Метою статті** є обґрунтування необхідності розширення й упорядкування фахового інструментарію вітчизняного логопеда-дефектолога шляхом створення методичних рекомендацій, а також структурний аналіз їх змісту.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний аметодологічний стан розв'язання проблеми комплексної немовленнєвості змушує відшукувати комбінації перерахованих вище ефективних методик і методологічно обґрунтованих та експериментально перевірених відповідей на проблемні питання.

Сьогодні існують ефективні методики для розвитку мовлення (у тому числі вербального), які, за коментарями окремих авторів, не проти інтегруватися в загальну теорію і методику мовленнєвої реабілітації (Frost, Bondy, 1991), але далі запрошень долучитися до цього процесу, адресованих логопедичному загалу, справа не йде.

Тим не менше суспільний і професійний запити існують. Вони стимулюють пошук варіантів взаємопроникнення теорій і методологічно узгодженого співіснування різних методик усіма категоріями фахівців:

– науковцями-розробниками модифікацій ефективних базових методик шляхом розширення їх методологічного підґрунтя (автори методик post PECS тощо);

– науковцями-дослідниками логопедичної тематики;

– логопедами-дефектологами в логопунктах НВК і ДНЗ;

– логопедами-дефектологами, які працюють із вираженою патологією в реабілітаційних центрах, спеціальних школах і ДНЗ, клініках, психоневрологічних і нейрохірургічних диспансерах.

«Інклюзивними» та «клінічними» логопедами-практиками зазвичай у довільний, аметодологічний спосіб. Тому вітчизняна логопедична практика потребує професійних методичних рекомендаційних матеріалів, насичених здатними до гнучкої інтеграції в індивідуалізований корекційний маршрут альтернативними, аугментативними, сенсорно-моторними й іншими адаптованими до національної популяції методиками, об'єднаними в ідеалі прийнятними для вітчизняного фахового середовища методологічними засадами, які, до речі, особливо підкреслюють важливість розуміння латентного механізму порушення (Цветкова, 1998: 128).

Важливим складником є структура викладення методичного матеріалу, який складається з чотирьох блоків.

1. Теоретичний блок.

М. Шеремет (2020) уважає, що «для покращення системи підготовки фахівців варто переглянути зміст теоретичної підготовки (базовими мають бути дисципліни фундаментальні, зокрема медичного спрямування)» (Урись, 2020: 8). Логічно продовжити цю думку й допустити, що перегляд теоретичного вмісту в бік його насичення анатомією, фізіологією, неврологією, педіатрією, нейропсихологією, дефектологією, патопсихологією тощо, має стосуватися не тільки вишівських посібників, а й матеріалів для практичної роботи й післявишівського підвищення кваліфікації. Медичні науки важливі для усвідомлення логопедом фізичної основи латентного компонента порушення, її впливу на психічний його бік, як наслідок, на формування індивідуального корекційного маршруту.

Не менш важливим є представництво й традиційних для практичної логопедії дисциплін.

Місія теоретичного блоку полягає в методологічному обґрунтуванні всіх інших блоків методичних рекомендацій і забезпеченні їх плідної взаємодії; аналізі латентного складника мовленнєвого порушення (і супутніх йому ППФР) та імплементації її в кожний з етапів логопедичної роботи.

2. Діагностичний блок.

Процедури проведення діагностичних методик і варіанти інтерпретації отриманих результатів найбільш детально прописані в авторських посібниках. Неможливо фізично відтворити в межах будь-яких методичних рекомендацій у всій повноті навіть найзатребуваніші з них. Тому в діагностичному блоці цілком достатнім з погляду повноти й комплексності представництва є загальний опис методик. Розгорнуто має бути представлена латентний складник мовленнєвого порушення, який є об'єднувальною ланкою для всіх етапів логопедичної роботи. У межах статті взагалі доречно обмежитися перерахуванням чотирьох типів діагностичних методик:

– для медичного аналізу, скеровуваного неврологом чи нейрохірургом, з метою формування апаратної (МРТ, ЕЕГ, УЗД, НСГ, ЕКГ тощо) і консультативної (генетична, сурдологічна, психологічна, гастроентерологічна, кардіологічна тощо)

мапи ППФР. Медична діагностика знаходиться поза компетенцією логопеда. Але, як зазначалося вище, її результати є необхідними для постановки діагнозу, розшифровки латентного компонента мовленнєвого порушення й подальшої ефективної роботи;

– для соціально-психологічного аналізу з метою виявлення рівня соціально-психологічної безпеки дитини (в шкільних умовах; у позашкільних взаєминах; у родині; під час взаємодії з медичним персоналом психоневрологічних відділень). І. Баєва вважає, що центральним компонентом освітнього середовища є його соціально-психологічна складова, а саме система взаємодії учасників педагогічного процесу: найважливіше завдання сучасної освіти полягає в створенні дитиноцентрично адаптивного, психологічно безпечного освітнього середовища, що стимулює всебічний розвиток систем взаємодії педагогічного колективу, батьків та учнів (Баева, 2002: 251). О. Лебедєв розглядає переживання емоційного благополуччя й компетентності як інтегральний показник і необхідну базову умову особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу (Тарасов, 2001: 151);

– для нейропсихологічного аналізу (нейропсихологічні проби, адаптовані за віком; апаратні методики). Комплексне нейропсихологічне обстеження виявляє міжпівкульні зв'язки, розвиток ВПФ, інтелектуальні можливості, перспективи розвитку. Воно дає змогу розібратися в проблемах моторно-рухової, пізнавальної, емоційної та інших сфер дитини. За його результатами складається профіль труднощів, притаманних дитині. На його основі як складник корекційного маршруту формується індивідуальна програма нейропсихологічної корекції;

– для власне традиційного логопедично-дефектологічного аналізу дисфункцій, що мають в основі поєднання мовленнєвих і психофізіологічних порушень.

Комплексність діагностики полягає в обов'язковому використанні в межах одного обстеження всіх чотирьох типів методик.

Аналіз отриманих результатів стає підґрунтям для формування логопедом індивідуального корекційного маршруту дитини.

3. Корекційний блок.

Комплексне формувально-корекційно-абілітаційне втручання здійснюється відповідно до індивідуального маршруту. Застосування логопедичних методик має свою каузально-цільову специфіку:

– застосування формувальних методик є виправданим, якщо:

1) процес запуску мовлення не відбувається автоматично, відповідно до періодизації мовленнєвого розвитку. У цьому разі необхідне дефектологічне втручання, яке спонукатиме запуск мовленнєвого розвитку і штучним чином сформує «сплячу» функцію;

2) не працює якийсь зі складників мовлення, необхідне формування аугментативних або альтернативних засобів її компенсації;

– застосування корекційних методик призначається за потреби й наявної можливості наблизити до норми якусь із порушених функцій, згідно з індивідуальним корекційним маршрутом;

– застосування абілітаційних методик стосується непорушених функцій дитини, згідно з найближчою зоною розвитку;

– застосування індивідуальної програми нейропсихологічної корекції, у яку інтегруються релевантні типи інноваційного обладнання та спеціального освітнього простору, корекційно-абілітаційні програми в девайсах тощо, дає змогу оптимізувати базальні функції, розвиток яких порушений у процесі онтогенезу. Варто зауважити, що специфіка формування індивідуальної програми нейропсихологічної корекції та її подальша реалізація розуміється нами скоріше як дефектологічно-логопедична, ніж навпаки;

– застосування комплексу соціально-психологічних тренінгів для дитини й афілійованих із нею осіб призначається для нівелювання негативних емоцій дитини щодо себе самої та навколишнього світу, а також негативних емоцій до дитини з боку оточуючих, сприяє формуванню соціально прийнятних моделей взаємодії дитини й оточення, формує в дитини відчуття безпеки.

Комплексність формувально-корекційно-абілітаційного втручання полягає в одночасному використанні різних комбінацій усіх перерахованих типів методик з різним ступенем інтенсивності кожної, відповідно до маршруту.

Комплексність соціально-психологічного тренінгу полягає у використанні будь-яких за приписами психолога й логопеда необхідних комбінацій соціально-психологічних методик.

4. Організаційний блок.

У ньому розглядається імплементація логопедичного втручання. Індивідуалізовані в кожному конкретному випадку втручання комбінації методик як змістово-методичний компонент освіти за класифікацією С. Тарасова (Тарасов, 2001: 151) мають бути вбудованими в середовище перебування дитини з ПФПР: навчально-виховний заклад, позашкілля й сім'ю.

На наш погляд, імплементація має відбуватися під керівництвом найбільш кваліфікованого фахівця в оточенні дитини – клінічного логопеда.

Він доводить індивідуально-корекційний маршрут до афілійованих з дитиною осіб, навчає їх методів втручання в межах їхньої компетенції, окреслює завдання й терміни виконання.

Щопівроку клінічний логопед здійснює планову діагностику дитини. За її результатами він складає оновлений індивідуально-корекційний маршрут, доводить підкорегований маршрут до зацікавлених осіб, научає членів команди нових методів втручання в межах їхньої компетенції, ставить завдання й терміни їх виконання.

Україно- й російськомовний сегменти спеціальної освіти містять обмежений обсяг прикладної інформації з теми мовленнєвих порушень, а англомовний, навпаки, – велику їх кількість. Тому в організаційному блоці разом з україно-російськими матеріалами має наводитися значний за обсягом перелік актуальних навчальних і довідкових англомовних логопедичних сайтів, мережевих контактів тощо.

**Висновки.** Отже, дослідженням визначені суспільний і професійний запити на впорядкування професійного інструментарію вітчизняного логопеда шляхом узагальнення методичних рекомендацій, здатних пояснити латентний складник мовленнєвого порушення й супутніх йому ППФР.

Висвітлена структура викладення матеріалу, окреслене коло взаємопов'язаних проблем.

Подальший розвиток теми вбачається в перспективі її подальшого наповнення теоретичним, діагностичним, формувально-корекційно-абілітаційним та організаційним змістами.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Баева И. А. Тренинги психологической безопасности в школе. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 251 с.
2. Бодарєва М. І. Соціально-психологічні аспекти застосування ААС в спеціальній освіті дітей з ТПМ. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців :* збірник наукових праць. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. Вип. 5. С. 155–160.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: Основы дефектологии. Москва : Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
4. Гаврилова Н. В. Класифікації порушень мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Соціально-педагогічна».* 2012. Вип. 19 (1). С. 327–349.
5. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навчальний посібник. Київ : Знання, 2010. 294 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие. Москва : Политиздат. 1977. 2-е изд. 304 с.
7. Новикова Е. В. Зондовый массаж: коррекция тонкой моторики руки : наглядно-практическое пособие. Москва : ГНОМ и Д. 2007. Часть 2. 80 с.
8. Новикова Е. В. Зондовый массаж: коррекция звукопроизношения : наглядно-дидактическое пособие. Москва : ГНОМ и Д. 2009. Часть 1. 457 с.
9. Семенович А. В., Воробьева Е. А., Архипов Б. А. Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация отклоняющегося развития. Москва : МГПУ, 2001. 98 с.
10. Тарасов С. В. Школьник в современной образовательной бреде : монография. Санкт-Петербург : Образование-Культура, 2001. 151 с.
11. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) : руководство для педагогов. Москва : Теревинф, 2011. 416 с.
12. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. 2-е изд., исправленное и дополненное. Москва : Российское педагогическое агентство, Когито-центр. 1998. 128 с.
13. Урись Т. Ми готуємо унікальних фахівців. *Україна молода*. 2020. № 13 (5615). С. 8. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27218.
14. Agius M., Vance M. A comparison of PECS and iPad to teach requesting to pre-schoolers with Autistic Spectrum Disorders. *Augmentative and Alternative Communication.* 2016. Volume 32. Issue 1. 58–68.
15. Bolajoko O. Olusanya, Adrian C. Davis, Donald Wertlieb, Nem-Yum Boo. Developmental disabilities among children younger than 5 years in 195 countries and territories, 1990–2016: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2016. *The Lancet Global Health*. 2018. Volume 6. Issue 10. 1100–1121.


## REFERENCES


1. Baeva I. A. Treningi psihologicheskoj bezopasnosti v shkole [Psychological safety training at school]. SPb.: Rech', 2002. 251 p. [in Russian].
2. Bodarjeva M. I. Social′no-psyxolohični aspekty zastosuvannja AAC v special′nij osviti ditej z TPM [Socio-psychological aspects of the use of AAC in special education for children with severe speech impairment]. *Korekcijna ta inkljuzyvna osvita očyma molodyx naukovciv: zb. nauk. prac'*. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka. 2017. Vyp. 5. pp. 155–160 [in Ukrainian].
3. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij: Osnovy defektologii [The Collected Works of L.S. Vygotsky. The Fundamentals of Defectology]. M.: Pedagogika, 1983. T.5. 368 p. [in Russian].
4. Havrylova N. V. Klasyfikaciji porušen′ movlennja [Speech Disorders Classifications]. *Zbirnyk naukovyx prac' Kamjanec'-Podil's'koho nacional'noho universytetu imeni Ivana Ohijenka*. Serija: Social′no-pedahohična. 2012. Vyp. 19 (1). pp. 327–349 [in Ukrainian].

5. Konopljasta S. Ju., Sak T. V. Lohopsyxolohija [Logopsychology]: navč. posib. K.: Znannja, 2010. 294 p. [in Ukrainian].

6. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity, Consciousness, and Personality]: uchebnoe posobie. M.: Politizdat. 1977. Izd. 2-e. 304 p. [in Russian].

7. Novikova E. V. Zondovyj massazh: korrekcija tonkoj motoriki ruki [Probe massage: hand motor correction]: nagljadno-prakticheskoe posobie. M.: GNOM i D. 2007. Pt 2. 80 p. [in Russian].

8. Novikova E. V. Zondovyj massazh: korrekcija zvukoproiznoshenija [Probe massage: correct pronunciation of sounds]: nagljadno-didakticheskoe posobie. M.: GNOM i D. 2009. Pt 1. 457 p. [in Russian].

9. Semenovich A. V., Vorob'eva E. A., Arhipov B. A. Kompleksnaja nejropsihologicheskaja korrekcija i abilitacija otklonjajushhegosja razvitija [Complex neuropsychological correction and abilitation of abnormal development]. M.: MGPU, 2001. 98 p. [in Russian].

10. Tarasov S. V. Shkol'nik v sovremennoj obrazovatel'noj srede [The educational environment and the development of the schoolboy]: [monografija]. SPb.: Obrazovanie-Kul'tura, 2001. 151 p. [in Russian].

11. Frost L., Bondi Je. Sistema al'ternativnoj kommunikacii s pomoshh'ju kartochek (PECS) [The system of alternative communication by means of cards (PECS)]: Rukovodstvo dlja pedagogov. M.: Terevinf, 2011. 416 p. [in Russian].

12. Cvetkova L. S. Metodika nejropsihologicheskoj diagnostiki detej [The method of neuropsychological diagnosis of children.]. M.: «Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo», «Kogito-centr». 1998. Izd. 2-e, ispravlennoe i dopolnennoe. 128 p. [in Russian].

13. Urys′ T. «My hotujemo unikal′nyx faxivciv» [We train unique professionals]. *Ukrajina moloda*. 2020. Nr 13 (5615). Pp. 8 URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27218 [in Ukrainian].

14. Agius M., and Vance M. A comparison of PECS and iPad to teach requesting to pre-schoolers with Autistic Spectrum Disorders. *Augmentative and Alternative Communication.* 2016. Volume 32. Issue 1. 58–68 [in English].

15. Bolajoko O. Olusanya, Adrian C. Davis, Donald Wertlieb, Nem-Yum Boo. Developmental disabilities among children younger than 5 years in 195 countries and territories, 1990–2016: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2016. *The Lancet Global Health*. 2018. Volume 6. Issue 10. 1100–1121 [in English].

**УДК 376:140.8(73)(045)**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214081**

***Тамара БОНДАР,***
*orcid.org/0000-0001-9484-9336*
*доктор педагогічних наук, доцент,*
*завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти*
*Мукачівського державного університету*
*(Мукачево, Закарпатська область, Україна) tamara_bondar@yahoo.com*

***Олена ВАРАВА,***
*orcid.org/0000-0002-2783-4932*
*кандидат педагогічних наук,*
*старший викладач кафедри соціальної роботи та реабілітації*
*Національного університету біоресурсів і природокористування України*
*(Київ, Україна) ol_varava@ukr.net*

# ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА У США: ФІЛОСОФСЬКЕ ПІДҐРУНТЯ

*На підставі аналізу науково-педагогічних джерел виокремлено основні філософські ідеї, що слугують підґрунтям для імплементації державної політики США в галузі інклюзивної освіти: ідеї філософії гуманізму, екзистенціалізму, постмодернізму, прагматизму, персоналізму, біхевіоризму, конструктивізму (структуралізму або когнітивного конструктивізму), соціального конструктивізму. Визнані гуманісти А. Маслоу (A. Maslow), Р. Мей (R. May), К. Роджерс (K. Rogers) пропагують систему ідей і поглядів на особистість як на найвищу цінність, закликають ставитися до людини з інвалідністю не як до одержувача соціальної допомоги, а як до рівноправного члена суспільства, що має право брати активну участь у громадському житті. Представники філософії екзистенціалізму – М. Грін (M. Greene), С. К'єркегор (S. Kierkegaard), Ж. П. Сартр (J. P. Sartre), К. Ясперс (K. Jaspers) – поставили під сумнів репродуктивні технології традиційної авторитарної педагогіки, що заснована на імперативному ставленні педагога до учня. Включення дітей з інвалідністю до загальноосвітнього середовища вимагає від учителя ставлення до дитини як до найвищої цінності, постійного пошуку найефективніших шляхів залучення всіх дітей до освітнього процесу. Постмодерністи сприяють реформуванню й модернізації школи, що базоване на переході від монокультурного формату в організації освіти до полікультурного та зосереджує увагу на тотальній зміні всіх аспектів шкільного життя (У. Тірней (W. Tierney)). Положення пропонентів філософії прагматизму У. Джеймса (W. James), Дж. Дьюї (J. Dewey), Ч. Пірс (C. Peirce) визнають центральну роль освіти в переданні учням культурного досвіду, в підготовці до дорослого життя. Педагоги-прагматики цінують гнучкість методів навчання для індивідуалізації освіти, що є ключовим аспектом у задоволенні ООП учнів з інвалідністю. Для персоналістів (P. Ricœur) різниця між людьми полягає в тому, що, незважаючи на можливість заміни, особа залишається унікальною і неповторною. Біхевіоризм пропонує ефективні стратегії навчання, які розроблені з огляду на модель «стимул – реакція»: структурованість навчання – поділ навчального матеріалу на невеликі, керовані сегменти (етапи), що спрощує завдання та допомагає учням із труднощами навчання виконувати складні завдання. Соціальний конструктивізм трактує відмінності не як ознаки порушення, відхилення від норми, розладу, а, навпаки, як природне явище. Відхилення від норми вважають інвалідністю тоді, коли суспільство не створює належних умов для реалізації потреб людей, які відрізняються від норми. Використання ідей гуманізму, екзистенціалізму, постмодернізму, прагматизму, персоналізму, біхевіоризму, конструктивізму, соціального конструктивізму вможливлює активне формування дитиноцентрованої парадигми шкільної освіти, сприяє реалізації державної політики США в галузі інклюзивної освіти.*

***Ключові слова:*** *інклюзивна освіта, філософія, гуманізм, екзистенціалізм, постмодернізм, прагматизм, персоналізм, біхевіоризм, конструктивізм, соціальний конструктивізм.*

***Tamara BONDAR,***
*orcid.org/0000-0001-9484-9336*
*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Head of the Department of Pedagogy of Preschool and Primary Education*
*Mukachevo State University*
*(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) tamara_bondar@yahoo.com*

***Olena VARAVA,***
*orcid.org/0000-0002-2783-4932*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Senior Lecturer at the Department of Social Work and Rehabilitation*
*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine*
*(Kyiv, Ukraine) ol_varava@ukr.net*

## U.S. INCLUSIVE EDUCATION PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS

*Based on a thorough analysis of scholarly works, the main philosophical ideas that lay the foundation for the U.S. policy to in the field of inclusive education are identified. They include humanism, existentialism, postmodernism, pragmatism, personalism, behaviorism, constructivism (structuralism or cognitive constructivism), and social constructivism. Recognized humanists A. Maslow, R. May, K. Rogers promote of idea of a person as the highest value; they state that people with disabilities should be seen as equal and active members of society and not the recipients social benefits. Representatives of the existentialism - M. Greene, S. Kierkegaard, J. P. Sartre, K. Jaspers questioned the reproductive technologies of traditional authoritarian pedagogy, which is based on the imperative attitude of a teacher to a student. The inclusion of children with disabilities in the regular school requires the teacher to treat a child as the highest value, to constantly look for the most effective ways to involve all children in the learning. Postmodernists promote the school reform, which is based on the transition from a monocultural to a multicultural approach to the school organization and focuses on the total change of all aspects of school life (W. Tierney). The position of the proponents of pragmatism W. James J. Dewey, C. Peirce recognize the central role of education in preparing students for adult life. Those who support pragmatism value the flexibility of teaching practices to ensure the individual approach in teaching, regarding it a key aspect in meeting the needs of students with disabilities. For personalists (R. Ricœur), the difference between people is that, despite the possibility of replacement, a person remains unique and inimitable. Behaviorism offers effective learning strategies designed on stimulus-response model: structured learning is used to divide learning material into small, manageable segments (stages). This allows simplifying tasks that helps students with learning difficulties to complete complex tasks. Social constructivism refers to differences as a natural phenomenon, not as a sign of deviation from the norm or disorder. Deviations from the norm are considered disability when society does not create the appropriate conditions to meet the needs of people who are different from the norm. Thus, the ideas of humanism, existentialism, postmodernism, pragmatism, personalism, behaviorism, constructivism, and social constructivism provide a child-centered approach in teaching and learning, implementation of U.S. inclusive education policy.*

***Key words:*** *inclusive education, least restrictive environment, philosophy, humanism, existentialism, postmodernism, pragmatism, personalism, behaviorism, constructivism, social constructivism.*

**Постановка проблеми.** Інклюзивна освіта як чинник радикальної трансформації системи освіти в країнах, що на законодавчому рівні визнали право всіх дітей на освіту, потребує відмови від моноідеологічних позицій в організації системи освіти. Нові вимоги до безпечного, комфортного, сприятливого навчання всіх без винятку дітей у середовищі масової школи актуалізують світоглядні зміни стейкхолдерів – учасників освітнього процесу: учнів, батьків, адміністрації, педагогічних, науково-педагогічних працівників, громадських організацій. Доцільність переосмислення теоретичних і методологічних засад педагогіки навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти зумовлена глобалізаційними процесами й інтеграцією України до європейського простору, де ставлення до людини як до найвищої цінності є необхідною умовою формування політики держави. Нині набуває актуальності вивчення впливу філософських ідей на розроблення теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти США – країни-лідера в розвитку інклюзивної освіти.

**Аналіз досліджень.** У період ухвалення Закону 94-142 «Про освіту всіх дітей із порушеннями» («The Education for All the Handicapped Children» EAHCA), що є чинним у США з 1975 р. і започаткував навчання дітей віком від 3 до 21 року, які мають інвалідність у середовищі масової школи, дослідження з питань теорії і практики інклюзивного навчання ґрунтуються на наукових концепціях визнаних гуманістів: А. Маслоу (A. Maslow), Р. Мей (R. May), К. Роджерса (K. Rogers), представників філософії екзистенціалізму: М. Грін (M. Greene), С. К'єркегора (S. Kierkegaard), Ж. П. Сартра (J. P. Sartre), К. Ясперса (K. Jaspers); філософів-постмодерністів У. Тірнея (W. Tierney) П. Лейзера (P. Lather) Дж. Флекса (J. Flax), С. Сейдмана (S. Seidman), Р. Ашера (R. Usher) і Р. Едвардса (R. Edwards); пропонентів прагматизму: У. Джеймса (W. James), Дж. Дьюї (J. Dewey), Ч. Пірса (C. Peirce). Посутніми для розвитку інклюзивної освіти вважаємо ідеї представників персоналізму: Е. Левінаса (E. Levinas), Ж. Марітена (J. Maritain), П. Рікера (P. Ricoeur); біхевіористів: Дж. Уотсона (J. Watson), Б. Скіннера (B. Skinner), Б. Гробекера (B. Grobecker); конструктивістів: Ж. П'яже (J. Piaget), У. Хувера (W. Hoover), І. Ховарда (E. Howard), М. Поупа

(M. Pope), Дж. Кука (J. Cook); й соціальних конструктивістів: К. Гергена (K. Gergen), М. Коула (M. Coul), Л. Виготського, Р. Шведера (R. Shweder).

**Мета статті** полягає в докладному аналізі ідей філософії гуманізму, екзистенціалізму, постмодернізму, прагматизму, персоналізму, біхевіоризму, конструктивізму (структуралізму або когнітивного конструктивізму), соціального конструктивізму, що сприяють розробленню нових підходів до розвитку інклюзивної освіти в США.

**Виклад основного матеріалу.** Важливе місце в науково-педагогічному дискурсі щодо проблеми розвитку інклюзивного суспільства належить гуманістам. Гуманізм як система ідей і поглядів на людину – найвищу цінність суспільства – сприяє переформатуванню ставлення до людини з особливими потребами не як до одержувача соціальної допомоги, а як до рівноправного члена суспільства, що має право брати активну участь у суспільному житті. На розумінні цього ґрунтована ідея інклюзивного суспільства (інклюзії), що передбачає створення сприятливих умов для реалізації прав та інтегрування всіх людей, незалежно від здібностей, стану здоров'я, індивідуальних особливостей, у суспільство. Гуманістичний підхід до організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) забезпечує процес самореалізації й формування соціальних навичок дітей через створення необхідних умов, які допоможуть кожній дитині самовиразитися, самоутвердитися, самоактуалізуватися. Важливими для розвитку інклюзивної освіти є основні принципи гуманізму: повага до життя й людської гідності, рівні права, соціальна справедливість, повага до культурного різноманіття, а також відчуття спільної відповідальності й відданість міжнародній солідарності. Гуманізм визнає різноманітність систем освіти, світогляду та уявлень про добробут як про джерело розвитку. Гуманізм слугує основою сталого людського й соціального розвитку, де основна мета освіти полягає в забезпеченні гідності людини, розвитку потенціалу та добробуту особистості. Орієнтація на цінності гуманізму прогнозує формування інклюзивної політики держави, прозорість і підзвітність у забезпеченні осмислених можливостей навчання для всіх.

Представники філософії екзистенціалізму С. К'єркегор (S. Kierkegaard), Ж. П. Сартр (J. P. Sartre), К. Ясперс (K. Jaspers) наголошували на унікальності й неповторності кожної людини, яка здатна осягнути себе лише через внутрішнє переживання та самозаглиблення, на неможливості пізнання людини засобами науки, оскільки наука потребує пізнання крізь узагальнення або уніфікацію. Положення філософії екзистенціалізму поставили під сумнів репродуктивні технології традиційної авторитарної педагогіки, що заснована на імперативному ставленні педагога до учня. Включення дітей з інвалідністю в загальноосвітнє середовище потребує від учителя ставлення до дитини як до найвищої цінності, постійного пошуку найефективніших шляхів залучення всіх дітей до освітнього процесу. Одна з пропонентів екзистенціальної педагогіки США М. Грін (M. Greene) вважає, що особистість повинна знайти себе, а функція вчителя полягає у створенні необхідних умов для усвідомлення дитиною власного існування (екзистенції), конструювання свого досвіду (Greene, 1988: 120). На тлі положень екзистенціалізму, які продовжують ідеї гуманізму, змінюється концепція розроблення навчальної програми, що спрямована на задоволення індивідуальних потреб усіх учнів. Ідеї екзистенціалізму акцентують формувальну функцію оцінювання дитини з інвалідністю на основі індивідуального динамічного розвитку.

Розвиток інклюзивної освіти США перебуває під впливом ідей філософії постмодернізму. Представники цього філософського напряму сприяють реформуванню й модернізації школи, що базоване на переході від монокультурного до полікультурного підходу організації освіти та зосереджує увагу на тотальній зміні всіх аспектів шкільного життя. У. Тірней (W. Tierney) закликає визнати відмінності потужним чинником розвитку; відмовитися від пошуку універсального в методах навчання, цінностях і переконаннях, сприйняти той факт, що відмінності між людьми є об'єктивною реальністю (Tierney, 1993: 9). Науковець П. Лейзер (P. Lather) стверджує, що необхідно звертати більше уваги на меншини (зокрема, на дітей з інвалідністю), чиї ідеї загублені у владному просторі адміністрації, батьків європейського походження, учителів (Lather, 1991: 19). Дж. Флекс (J. Flax) наголошує, що меншини (люди з інвалідністю) як «постмодерністські голоси» теж мають право бути почутими й визнаними, оскільки вони володіють знаннями та авторитетом (Flax, 1990: 3). С. Сейдман (S. Seidman) вважає, що для розв'язання проблеми включення дітей з інвалідністю в загальноосвітнє середовище потрібно повністю змінювати усталений порядок школи, корегувати діяльність педагогічного колективу, вести діалог (Seidman, 1994: 201). Дослідники Р. Ашер (R. Usher) і Р. Едвардс (R. Edwards) підсумовують, що постмодернізм протистоїть маркуванню, правилам і положен-

ням. Учені називають дискурс (діалог) і практику основними складниками будь-якого постмодерного підходу до викладання й навчання. Диверсифікований контингент учнів і педагогів становить основу суспільства; акцентує на навчанні викладачів й учнів у процесі спілкування в школі, що вимагає постійної зміни змісту та контексту навчання; потребує усвідомлення учнями індивідуальної ролі в реалізації соціальних змін, які підтримують подальший розвиток суспільства (Usher & Edwards, 1994: 220). У центрі уваги педагогів-постмодерністів перебувають питання суспільної моралі, справедливості, соціальної нерівності, расової дискримінації, розширення прав і свобод людини, нівелювання домінантної культури, загальнолюдських цінностей, розподілу владних повноважень у суспільстві та ін.

Представники філософії прагматизму У. Джеймс (W. James), Дж. Дьюї (J. Dewey), Ч. Пірс (C. Peirce) визнають центральну роль освіти в переданні учням культурного досвіду, в підготовці до дорослого життя. У школі учні опановують соціальні вміння під керівництвом учителя, аналізують наслідки власних дій, а вчителі мають змогу скерувати учнів до роздумів і зробити необхідні висновки. Педагоги-прагматики цінують гнучкість методів навчання для забезпечення індивідуалізації освіти, що є ключовим аспектом у задоволенні ООП учнів з інвалідністю. Розв'язання проблеми – центральна тема філософії прагматизму, що потребує реальних умов або створення сценарію реального світу. Дітей активно заохочують до співпраці в навчанні через розв'язання проблем, створення проектів, що допомагає їм досліджувати й відкривати світ, використовуючи уяву та творчість. Прагматична освіта – це практична освіта, оскільки вона ефективно готує дітей до майбутнього життя, посилює демократичні цінності й колективну відповідальність, що дає змогу освіті бути конгруентною з практичними запитами суспільства (Essays UK, 2013).

Представники персоналізму обстоюють недоторканність особистості, наголошують на фундаментальній автономності людини, вбачають рушієм розвитку людини її особистість і духовні цінності. Вираженням персональності дитини, яка має особливі потреби, є також її прагнення бути включеною, попри порушення, в освітній процес загальноосвітньої школи нарівні з іншими дітьми (Ricœur, 2011). Для персоналістів різниця між людьми полягає в тому, що, незважаючи на можливість заміни, людина залишається унікальною й неповторною. Отже, персоналістські ідеї набувають особливої значущості в процесі впливу на розвиток інклюзивної освіти завдяки поняттю особистості як символу гуманізму.

На тлі розвитку філософських ідей формуються три теоретичні школи організації підготовки педагогічних працівників до інклюзивної школи й навчання учнів з інвалідністю: біхевіоризм (середина XX ст.), структуралізм (когнітивний конструктивізм (1970–1980-ті рр.)), соціальний конструктивізм (кінець XX ст.). Концептуальною основою шкіл слугують положення теорій біхевіоризму, конструктивізму (структуралізму або когнітивного конструктивізму), соціального конструктивізму.

Засновником біхевіоризму є американський психолог Дж. Уотсон (J. Watson), який описав поведінку людини теорією умовних рефлексів «стимул – реакція», де «стимул» – це зміна зовнішнього середовища, «реакція» – відповідь організму на стимул (Watson, 1913: 160). Б. Скіннер розширив теорію Дж. Уотсона, виокремивши «оперантні» мимовільні реакції, які можна посилити чи послабити за допомогою покарання або заохочення. Учений зосереджував увагу на асиметрії між позитивним і негативним «підсиленням» стимулів: негативні стимули часто зумовлюють непередбачувані, дивні, небажані наслідки; позитивні – спричинюють бажані зміни, формують поведінку, підвищують самооцінку людини.

Попри критику психології біхевіоризму, науковці виокремлюють ефективні стратегії навчання, які розроблені з огляду на модель «стимул – реакція»: структурованість навчання – поділ навчального матеріалу на невеликі, керовані сегменти (етапи), що спрощує завдання та допомагає учням із труднощами навчання виконувати складні завдання; моделювання – пояснення й демонстрація кожного окремого етапу завдання всьому класові та індивідуально, що надає учням з інвалідністю додаткову допомогу; структуроване навчання («explicit instruction»), що прогнозує передбачуваність уроку, уможливлює багаторазове повторення матеріалу для вироблення автоматичних навичок і допомагає учням зосередитися на новому матеріалі, є важливим для учнів з інвалідністю, які мають труднощі з обробленням інформації; використання постійного моніторингу за виконанням завдань і налагодженням зворотного зв'язку (Grobecker, 1999: 50).

Конструктивізм уважають результатом асиміляції теорій біхевіоризму й когнітивізму (Caffarella & Merriam, 1999: 6). Із конструктивізмом пов'язують ім'я швейцарського вченого Ж. П'яже (J. Piaget), чию діяльність також асоціюють із структуралізмом, когнітивним конструкти-

візмом, що дав поштовх для розвитку когнітивної психології Дж. Брунера (J. Bruner). Теорія інтелекту Ж. П'яже містить два основні компоненти: учення про функцію інтелекту та про стадії розвитку інтелекту. Учений описав асиміляцію й пристосування («assimilation and accommodation») як здатність організму адаптуватися до середовища. Теорію Ж. П'яже широко використовують в освітньому процесі інклюзивної школи, що допомагає вчителю краще розуміти процеси мислення учня, узгоджувати методи викладання з когнітивним рівнем учнів. Виокремлено основні положення конструктивізму: 1) у навчанні учень є активним, оскільки кожен має індивідуальну мотивацію, певні соціально зумовлені культурні установки; завдання вчителя полягає в спостереженні за учнем протягом усіх стадій розвитку; 2) зростання уваги до людського чинника потребує переосмислення функцій педагога; основне завдання вчителя полягає в стимуляції самостійного навчання, активізації внутрішнього потенціалу особистості; 3) дискурсивний підхід наголошує на важливості дискурсу між учнями, між учнями й педагогами та між педагогами (Cook, 1992: 17).

Підходи до розроблення методів навчання учнів з інвалідністю можна умовно розподілити на два напрями, де за основу класифікації взяті підходи до розуміння сутності навчання: традиційний підхід, що вважає знання об'єктивною категорією, і конструктивізм, що увиразнює сутність людських знань як результату відображення, пізнання як процесу взаємодії людини з навколишньою дійсністю, що викликає появу знань. Конструктивізм – новітню парадигму – варто трактувати як теорію пізнання (гносеологію). Для опису конструктивізму послуговуються багатьма термінами, що мають одну спільну рису – протидію традиційній об'єктивістській гносеології навчання.

Теорія навчання на основі конструктивізму перебуває в процесі становлення, тому існує ймовірність неправильного трактування основних положень конструктивізму. М. Баттиста (M. Battista), обговорюючи конструктивістські підходи в галузі математичної освіти, зазначає: «На жаль, більшість педагогів, математиків, учених не мають глибокого розуміння теорії конструктивізму <...>, вважаючи, що конструктивізм – педагогічна позиція, що тягне за собою тип неактуальної, інтелектуальної анархії» (Battista, 1999: 429). Конструктивізм стверджує, що оскільки знання конструюють, а не відкривають, то знання є невід'ємним складником мови, культурних цінностей, досвіду й інтересів учня. Конструктивізм не заперечує, а посилює значення людської свідомості й моральної автономії як складників процесу навчання. Оскільки пізнання («learning») – це процес конструювання змісту, то засвоєння нової інформації потребує активної інтелектуальної діяльності, а процес психічної активності є процесом «подолання розбіжності» («discrepancy resolution»). Долаючи розбіжності, індивід перетворює і розвиває набуте та нове тлумачення на тлі власних цінностей або завдань. Саме прагнення усвідомити себе і світ навколо є тим рушієм, що мотивує до навчання. Представники конструктивізму кваліфікують навчання як процес, що моделює реальні життєві ситуації, залучаючи учнів з інвалідністю до активної участі. З іншого боку, навчання в традиційному режимі, що керується технічною методикою (набором запланованих методів, прийомів), відволікає процес конструювання знань; намагається досягти результату, нав'язуючи готові знання.

Науковці П. Петерсон (P. Peterson), С. Уїлсон (S. Wilson) вважають, що основу більшості сучасних методів навчання становлять такі теорії: теорія навчання як процесу активної взаємодії («learning as a process of active engagement»), теорія індивідуального й соціального навчання; тлумачення відмінностей учнів не як перешкод, а як джерел розвитку; теорія множинного інтелекту, навчання в правій і лівій частинах півкулі мозку, теорія видів навчально-пізнавальної діяльності (Wilson & Peterson, 2006: 28).

Аналіз сутності соціального конструктивізму як підґрунтя інклюзивної освіти потребує вивчення провідних положень філософії спеціальної освіти (далі – СО), поглядів пропонентів філософії «недостатності» на інклюзивну освіту. Еволюція інклюзивної освіти охоплює період розвитку СО, що науковці описують як період сегрегації та дискримінації. В основі розвитку СО – філософія «недостатності або дефіциту» («the philosophy of deficiency»). Сегрегація (відокремлення) ґрунтована на схваленій більшістю суспільства теорії про необхідність забезпечення дітей із порушеннями («the handicapped children» – збережено термінологію зазначеного періоду) спеціальною програмою, яку міг реалізувати лише підготовлений педагог із використанням спеціальних методів навчання. Підвищення вимог до успішності учнів стало підґрунтям для виокремлення більшої категорії учнів як «неуспішних» та їх спрямування до СО. Збільшення кандидатів на спеціальні послуги сприяло формуванню СО як самостійної системи, яка протиставляла себе загальноосвітній масовій школі. За функційною сутністю діяльність СО

базована на розумінні норми й аномалії (відхилення від норми). Більшість людей становить так звану норму, для якої характерні середні показники інтелектуального розвитку, що передбачає існування порівняно невеликої частки людей із високим і низьким рівнями інтелекту. Відхилення від норми, узгодженого стандарту вважають винятковими (аномальними).

Завдання спеціальної освіти полягає в наданні необхідних послуг учням, які мають «недостатність» («the deficit») розвитку однієї або кількох навичок чи здібностей, що ускладнюють навчання з дітьми без інвалідності. Із погляду філософії «недостатності» відставання учнів з інвалідністю в закладі середньої освіти зумовлене лише недостатнім розвитком дитини, відсутністю необхідних навичок, здатностей, що можуть забезпечити успішне навчання. Наприклад, учні з особливими труднощами навчання відстають від типових ровесників лише через недостатньо розвинуту індивідуальну інтелектуальну здатність, що забезпечує навчання математики, письма та ін.

Психічне походження «недостатності» дає підстави з погляду філософії «недостатності» розподіляти учнів на певні групи, зважати на «дефіцит» навичок чи функцій. Філософія «недостатності» зобов'язує СО забезпечити учнів необхідними вміннями для успішного функціювання в суспільстві. М. Бернз (M. Burns), К. Дадлі-Марлінг (C. Dudley-Marling) виокремлюють три підходи, якими послуговуються спеціальні педагоги для досягнення цієї мети: 1) корекційне навчання («remedial teaching»), що вимагає від учителя спочатку ідентифікувати, а потім виправити недоліки в навчанні учнів; 2) компенсаторне навчання («compensatory skill training»), коли учнів навчають стратегій, прийомів для подолання / компенсації недоліку / нездатності, наприклад, учнів із труднощами в читанні навчають альтернативних прийомів збирання інформації; 3) супроводжувальне навчання («the provision of accomodation»), що передбачає допомогу учням з інвалідністю через створення спеціальних доцільних умов для навчання, наприклад, забезпечення учня з інвалідністю додатковим часом на виконання контрольної роботи (Dudley-Marling & Burns, 2014: 17). Ці три підходи пропонують різні допоміжні засоби психолого-педагогічного супроводу учня з інвалідністю для поліпшення навчальних результатів. У контексті філософії «недостатності» названі підходи, базовані на спільному баченні учня як джерела проблеми. Для реалізації інклюзивної освіти прихильники філософії «недостатності» зосереджуються на використанні найкращих методів навчання, що передбачає перебування дитини з інвалідністю в інклюзивному середовищі більшість часу, на відміну від відокремленого середовища.

Соціальний конструктивізм слугує фундаментом соціальної і правової моделі інвалідності, що трактує інвалідність («disablity») як соціальний конструкт. Теоретичним підґрунтям соціального конструктивізму в розумінні інклюзивної освіти є культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій особистості Л. Виготського («the socio-cultural theory» of L. Vygotsky). Варто виокремити ключові тези, що вплинули на розвиток психології та педагогіки інклюзивної освіти у світі: 1) взаємодія біологічного дозрівання із соціальними процесами є рушієм навчання; 2) роль соціального середовища як джерела розвитку, а не лише як одного з його факторів; 3) особистість – носій вищих психічних функцій, її становлення відбувається внаслідок соціокультурного розвитку; 4) вищі психічні функції (мовлення, теоретичне мислення, довільна увага, словесно-логічна пам'ять, уява, воля) стають результатом розвитку органічно представлених нижчих психічних структур людини в умовах взаємодії із суспільними процесами (виникають у процесі навчання й виховання в людському суспільстві); 5) поняття про рівень актуального розвитку (способи діяльності, якими дитина володіє самостійно, без допомоги дорослого: самостійно читає, пише, розв'язує задачі, відповідає на тестові запитання) та зону найближчого розвитку (способи діяльності, якими дитина не володіє самостійно, але може їх виконати за допомогою дорослого); 6) розвиток особистості вирізняється послідовною етапністю, поступова зміна яких незворотна й закономірна (Vygotsky, 1980: 149).

Тлумачення інвалідності як соціокультурного явища випливає з розуміння, що всі вищі психічні функції перебувають під впливом соціального середовища: «...кожна функція культурного розвитку дитини виявляється у двох вимірах: спочатку в соціальному, потім – у психологічному». Структуралізм Ж. П'яже відокремлює навчання від соціокультурного середовища; соціальний конструктивізм Л. Виготського наголошує на взаємодії навчання й соціокультурного середовища. Оскільки основна інвалідність є органічним порушенням, вона може обмежити набуття й використання деяких соціальних навичок. Вторинне порушення виникає через спотворення вищих психічних функцій, які зазнали впливу негативних соціальних чинників. Л. Виготський зазначав, що саме соціальне середовище дитини може

обмежити розвиток і призвести до порушень, які характерні для багатьох людей з інвалідністю. Учений назвав вторинну інвалідність соціокультурною інвалідністю і пояснював, що багато поведінкових рис, таких як пасивність, залежність і відсутність соціальних навичок, які характеризують дітей з інвалідністю, є результатом неналежного доступу до соціокультурних знань, відсутності соціальної взаємодії. Як наслідок, первинна інвалідність впливає на очікування й забезпечення доступу до формування соціальних умінь, що спричинює розвиток вторинної інвалідності (Vygotsky, 1993: 230).

Діти з вторинною інвалідністю можуть розвивати «компенсаційну реорганізацію», тобто розвивати позитивні або негативні вищі психічні функції. Наприклад, діти з інвалідністю потенційно набувають негативних поведінкових рис: пасивності, залежності, агресії, що пов'язане з негативною адаптивною компенсаторною організацією вищих психічних функцій. З іншого боку, позитивні соціальні стимули й інклюзивне освітнє середовище сприяють розвиткові самостійності, самоконтролю, самоперевірці, що призводить до позитивної реорганізації вищих психічних функцій. У цьому випадку педагогічна допомога або інклюзивне середовище покликані запобігти розвиткові вторинної інвалідності або подолати його. На думку Л. Виготського, зміна соціального ставлення повинна бути одним із завдань педагогів (Vygotsky, 1993: 300).

Позиція соціальних конструктивістів ставить під сумнів припущення, що розвиток особистості залежить лише від уродженої здатності дитини мислити, наголошуючи на значущості діяльності людини, впливу соціокультурних особливостей середовища на здатність дитини до навчання. Л. Міллер (L. Miller) доводить, що виокремлення значущості середовища для організації навчання дітей з інвалідністю вможливлює розподіл відповідальності за навчання між дитиною та її середовищем. Якщо успішність навчання дитини з інвалідністю залежить від середовища, то проблеми успішності учнів з інвалідністю теж спричинені впливом середовища, учасників освітнього процесу, методів, подій, культури закладу освіти (Miller, 1993: 63–64).

Не заперечуючи диверсифікації суспільства, соціальний конструктивізм ставиться до відмінностей не як до ознаки порушення, відхилення від норми, розладу, а, навпаки, як до природного явища. Відхилення від норми вважають інвалідністю тоді, коли суспільство не створює належних умов, що забезпечують потреби людей, які відрізняються від норми. Аналогічно до цього, інвалідність у навчанні виникає тоді, коли всім дітям забезпечують однакові умови, попри індивідуальні потреби. Спільність поглядів соціальних конструктивістів і прихильників теорії «недостатності» полягає в прагненні допомогти учням з інвалідністю досягти успіхів у навчанні. Проте погляди на сутність психолого-педагогічного супроводу учнів з інвалідністю прихильників філософії «недостатності», що домінують в ідеології спеціальної освіти, і соціальних конструктивістів кардинально відрізняються. Соціальний конструктивізм закликає не прагнути виправити чи компенсувати порушення, а будувати освітній процес з огляду на презумпцію компетентності (Biklen, 2005: 200), або філософію «достатності». На відміну від філософії «недостатності», бачення «достатності» потребує віри в здатність мозку людини незалежно від віку, статі, життєвих обставин, місця проживання конструювати реальність за допомогою власного досвіду.

Соціальні конструктивісти критикують погляди прихильників теорії «недостатності» щодо визначення середовища як інклюзивного на підставі перебування учня в ЗС протягом 80% навчального дня. На думку соціальних конструктивістів, можливість обмежень щодо перебування учнів з інвалідністю в загальноосвітньому середовищі передбачає налаштування класу й учителя на потенційне виключення, за умови нездатності учня до асиміляції в середовищі. Соціальний конструктивізм потребує від учителя розуміння, що виключення учнів з інвалідністю із масової школи неможливе. Соціальний конструктивізм визнає наявність меж інклюзії, але використання будь-яких критеріїв виключення вважають порушенням прав дітей з інвалідністю. Аргумент стосовно того, що інвалідність, а не людські відмінності, є соціальним конструктом, ґрунтований на положенні про нездатність сучасної системи освіти задовольнити диверсифіковані потреби учнів, оскільки власне особливості сучасної освіти трансформують природні людські відмінності в інвалідність, патологічний недолік.

Важливим для розуміння позиції соціального конструктивізму є обговорення проблеми категоризації учнів, що відкриває доступ до отримання додаткового супроводу згідно із законодавчими нормами країни. Дослідниця М. Міноу (M. Minow) вважає, що категоризація має згубні та непередбачувані наслідки (Minow, 1990: 205). Діагноз і стигматизація захворювання знижують очікування для учнів з інвалідністю, оскільки використання індивідуального навчального плану

(далі – «ІНП») прогнозує спрощення навчальної програми ЗМШ; пояснення відставання учня дефектом.

Соціальний конструктивізм вимагає радикального реформування школи з метою створення інклюзивного середовища для всіх учнів, що зможе відмовитися від жорсткої навчальної програми; вікових обмежень в оволодінні навчальною програмою школи; практики нормативного тестування; відстеження й групування учнів за здатністю до навчання; методів навчання, що не беруть до уваги диверсифікованих потреб учнів. Такі підходи до реалізації інклюзивних цінностей отримали назву «рух за повну інклюзію» («the full inclusion» або «inclusive schools movement»). Нагальним є пошук кардинально нових підходів до організації школи, що здатні забезпечити сприятливе освітнє середовище для всіх учнів, визнати диверсифіковані потреби й організувати освітній процес на основі компетентнісного підходу, незалежно від відмінностей учнів. Соціальні конструктивісти стверджують, що в умовах справжньої інклюзії освітнє середовище повинно пристосовуватися до потреб учнів з інвалідністю. Зміна середовища, на думку Р. Слі (P. Slee), вимагає нової філософії освіти взагалі, що вможливить фундаментальні зміни в організації шкільної системи, навчальних планах, методах, ставленні до учнів (Slee, 2011: 129).

Отже, спільними рисами в положеннях конструктивізму, соціального конструктивізму вважаємо активну, творчу участь учня в процесі пізнання, демократичність середовища, взаємодію учня із середовищем. Для ефективного включення всіх учнів у процес навчання варто організовувати навчання в континуумі освітніх послуг від конструктивізму до соціального конструктивізму.

**Висновки.** Аналіз науково-педагогічних джерел уможливив виокремлення сучасних провідних ідей філософії освіти США (гуманізм, екзистенціалізм, постмодернізм, прагматизм, персоналізм), що слугують основою для розвитку психологічних шкіл (біхевіоризму, конструктивізму, соціального конструктивізму), які активно формують дитиноцентровану парадигму шкільної освіти, сприяють реалізації державної політики в галузі інклюзивної освіти. Провадження політики інклюзивної освіти в Україні потребує зміцнення теоретичних основ інклюзивної педагогіки, що сприятиме задоволенню особливих освітніх потреб усіх дітей. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням сучасних філософських і наукових ідей, що впливають на розвиток інклюзивної освіти в Україні.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Battista M. T. The mathematical miseducation of America's youth: Ignoring research and scientific study in education. The Phi Delta Kappan, 1999. Vol. 80. № 6. P. 425–433.
2. Biklen D. Autism and the myth of the person alone. New York : University Press, 2005. P. 200.
3. Caffarella R. S., Merriam S. B. Perspectives on adult learning: framing our research. 40th Annual Adult Education Research Conference Proceedings. Northern Illinois University, 1999. 8 p.
4. Cook J. Negotiating the curriculum: Programming for learning. *Negotiating the curriculum: educating for the 21st century.* 1992. P. 15–31.
5. Dudley-Marling C., Burns M. B. Two Perspectives on Inclusion In The United States. *Global Education Review*. 2014. № 1 (1). P. 14–31. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055208.pdf (last accessed: 22.11.2018).
6. Essays UK. Pragmatism – Dewey and Experiential Learning. November 2013. URL: https://www.ukessays.com/courses/education/approaches/pragmatism /lecture.php?vref =1 (last accessed: 12.07.2018).
7. Flax J. Thinking Fragments: Psychoanalysis, Feminism, and Postmodernism in the Contemporary West. Berkeley : University of California Press, 1990. 277 p.
8. Greene M. Dialectic of Freedom. New York : Teachers College Press, 1988. 155 p.
9. Grobecker B. Mathematics reform and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly.* 1999. № 22. P. 43–58.
10. Lather P. A. Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/In the Postmodern. New York : Routledge, 1991. 212 p.
11. Miller L. What we call smart: A new narrative for intelligence and learning. San Diego : Singular Publishing Group, 1993. 187 p.
12. Minow M. Making All the Difference. New York : Cornell University Press, 1990. 403 p.
13. Ricœur Paul. Honoring and Continuing the Work, ed. F. Erfani. Plymouth : Lexington Books, 2011. 186 p.
14. Seidman S. Contested Knowledge: Social Theory in the Postmodern Era. Cambridge, MA : Blackwell Publishers, 1994. 353 p.
15. Slee R. The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. New York : Routledge, 2011. 232 p.
16. Tierney W. Building Communities of Difference: Higher Education in the Twenty-first Century. Westport, Ct : Bergin and Garvey, 1993. 167 p.
17. Usher R., Edwards R. Postmodernism and education. London, UK : Routledge, 1994. 246 p.
18. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1980. 175 p.

19. Vygotsky L. The collected works of L. S. Vygotsky. The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) (Rieber R. W., Carton A. S., Eds.). New York : Plenum Press, 1993. 349 p.

20. Watson J. B. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review.* 1913. № 20. P. 158–177.

21. Wilson M. S., Peterson L. P. Theories of Learning and Teaching What Do They Mean for Educators? National Education Association Washington, DC, 2006. 34 p. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495823.pdf (last accessed: 08.09.2018).

**REFERENCES**

1. Battista M. T. The mathematical miseducation of America's youth: Ignoring research and scientific study in education. The Phi Delta Kappan. 1999. Vol. 80. № 6. P. 425–433.

2. Biklen D. Autism and the myth of the person alone. New York: University Press, 2005., c. 200.

3. Caffarella R. S., Merriam S. B. Perspectives on adult learning: framing our research. 40th Annual Adult Education Research Conference Proceedings. Northern Illinois University, 1999. 8 p.

4. Cook J. Negotiating the curriculum: Programming for learning. Negotiating the curriculum: educating for the 21st century. 1992. P. 15–31.

5. Dudley-Marling C., Burns M. B. Two Perspectives on Inclusion In The United States. Global Education Review. 2014. № 1 (1). P. 14–31. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055208.pdf (last accessed: 22.11.2018).

6. Essays UK. Pragmatism - Dewey and Experiential Learning. November 2013. URL: https://www.ukessays.com/courses/education/approaches/pragmatism /lecture.php?vref =1 (last accessed: 12.07.2018).

7. Flax J. Thinking Fragments: Psychoanalysis, Feminism, and Postmodernism in the Contemporary West. Berkeley: University of California Press, 1990. 277 p.

8. Greene M. Dialectic of Freedom. New York: Teachers College Press, 1988. 155 p.

9. Grobecker B. Mathematics reform and learning disabilities. Learning Disability Quarterly. 1999. № 22. P. 43–58.

10. Lather P. A. Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/In the Postmodern. New York: Routledge, 1991. 212 p.

11. Miller L. What we call smart: A new narrative for intelligence and learning. San Diego: Singular Publishing Group, 1993. 187 p.

12. Minow M. Making All the Difference. New York: Cornell University Press, 1990. 403 p.

13. Ricœur Paul: Honoring and Continuing the Work, ed. F. Erfani. Plymouth: Lexington Books, 2011. 186 p.

14. Seidman S. Contested Knowledge: Social Theory in the Postmodern Era. Cambridge, MA.: Blackwell Publishers, 1994. 353 p.

15. Slee R. The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education. New York: Routledge, 2011. 232 p.

16. Tierney W. Building Communities of Difference: Higher Education in the Twenty-first Century. Westport, Ct: Bergin and Garvey, 1993. 167 p.

17. Usher R., Edwards R. Postmodernism and education. London, UK: Routledge, 1994. 246 p.

18. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1980. 175 p.

19. Vygotsky L. The collected works of L. S. Vygotsky. The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) (Rieber R. W., Carton A. S., Eds.). NY: Plenum Press, 1993. 349 p.

20. Watson J. B. Psychology as the behaviorist views it. Psychological Review. 1913. № 20. P. 158–177.

21. Wilson M. S., Peterson L. P. Theories of Learning and Teaching What Do They Mean for Educators? National Education Association Washington, DC 2006. 34 p. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495823.pdf (last accessed: 08.09.2018).

**УДК 378.147:51**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214083**

***Наталія БОРОЗЕНЕЦЬ,***
*orcid.org/0000-0003-1023-424*
*кандидат педагогічних наук,*
*старший викладач кафедри вищої математики*
*Сумського національного аграрного університету*
*(Суми, Україна) bnataliya3009@gmail.com*

***Інна ШИШЕНКО,***
*orcid.org/0000-0002-1026-5315*
*кандидат педагогічних наук, доцент,*
*доцент кафедри математики*
*Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка*
*(Суми, Україна) shiinna@ukr.net*

# ВИКОРИСТАННЯ СПЕЦИФІЧНИХ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТАМИ АГРАРНИХ ЗВО

*Стаття присвячена проблемі підготовки студентів аграрних ЗВО в процесі вивчення математичних дисциплін. Визначено, що математичні знання є фундаментом для вивчення фахових дисциплін, для розв'язання прикладних завдань, для формування професійної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв. Проаналізовано й теоретично обґрунтовано необхідність використання специфічних принципів, на яких має базуватися процес навчання математичним дисциплінам в аграрних університетах з урахуванням вимог агропромислового комплексу.*

*Для реалізації поставленої мети використано теоретичні й емпіричні методи дослідження.*

*У результаті виділено такі специфічні принципи: мотивації (забезпечується використанням різнорівневих задач прикладного характеру, розв'язання яких сприяє підвищенню інтересу до навчання, застосуванню математичних методів у професійній діяльності, створенню умов для виникнення ситуацій успіху, зацікавленості майбутньою професією), якісної організації самостійної роботи студентів (передбачає створення проблемних ситуацій, які потребують самостійних, творчих та активних дій і залучення студентів до їх розв'язання, використовує інтерактивні технології навчання), інтеграції математичних знань (визначає методичний супровід процесу підготовки студентів, який забезпечує їхню професійну діяльність у єдиному багаторівневому освітньому процесі), поєднання дослідницької та практичної діяльності (інтегрує фундаментальні математичні знання в конкретні виробничі ситуації), активного використання інформаційних технологій (створює умови на досягнення кожним студентом оптимального для нього рівня знань, умінь і навичок), формування універсальних навчальних дій (забезпечує студентів необхідними для майбутньої професійної діяльності навичками), використання професійно-спрямованих завдань (сприяє глибшому вивченню профільних предметів, розумінню причинно-наслідкових зв'язків, спонукає до самостійної пошукової, творчої діяльності).*

*Доведено, що саме таке поєднання специфічних принципів дасть змогу покращити якість підготовки майбутніх фахівців-аграріїв ЗВО в процесі вивчення математичних дисциплін і сформувати в них професійну компетентність.*

***Ключові слова:*** *специфічні принципи, студенти-аграрії, математичні дисципліни, аграрні ЗВО, професійна компетентність.*

***Nataliia BOROZENETS,***
*orcid.org/0000-0003-1023-424*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Senior Lecturer at the Department of High Mathematics*
*Sumy National Agrarian University*
*(Sumy, Ukraine) bnataliya3009@gmail.com*

***Inna SHISHENKO,***
*orcid.org/0000-0002-1026-5315*
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Mathematics*
*Sumy State Pedagogical University named A. S. Makarenko*
*(Sumy, Ukraine) shiinna@ukr.net*

# USE OF SPECIFIC LEARNING PRINCIPLES IN THE STUDY OF MATHEMATICAL DISCIPLINES STUDENTS OF AGRARIAN UNIVERSITIES

*The article is devoted to the problem of training students of agrarian universities in the process of studying mathematical disciplines. It is determined that mathematical knowledge is the foundation for the study of professional disciplines, for solving applied problems, for the formation of professional competence of future agricultural specialists. The necessity of using specific principles, on which the process of teaching mathematical disciplines in agricultural universities should be based, taking into account the requirements of the agro-industrial complex, is analyzed and theoretically substantiated.*

*Theoretical and empirical research methods were used to achieve this goal.*

*As a result, the following specific principles were identified: motivation (provided by the use of multilevel problems of an applied nature, the solution of which helps to increase interest in learning, application of mathematical methods in professional activities, creating conditions for success, interest in future profession), quality independent work students (involves the creation of problem situations that require independent, creative and active action and involve students in their solution, uses interactive learning technologies), integration of mathematical knowledge (determines the methodological support of the process of training students, which provides their professional activities in a single multilevel educational process), combination of research and practical activities (integrates fundamental mathematical knowledge in specific production situations), active use of information technology (creates conditions for each student to achieve the optimal level of knowledge, skills and abilities), formation of universal educational actions (provides students with necessary skills for future professional activity), use of professionally-oriented tasks (promotes deeper study of profile subjects, understanding of causal relations, encourages independent search, creative activity).*

*It is proved that such a combination of specific principles will improve the quality of training of future agricultural specialists in the process of studying mathematical disciplines and form their professional competence.*

***Key words:*** *specific principles, students-agrarians, mathematical disciplines, agrarian universities, professional competence.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні вітчизняна вища освіта інтегрується у світову вишівську систему, яка вимагає формування гнучкої системи підготовки спеціалістів, здатних швидко адаптуватися до сучасних умов ведення професійної діяльності, постійного розширення й поповнення знань.

Математичні знання є фундаментом для вивчення фахових дисциплін, для розв'язання прикладних завдань, для формування професійної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв.

Навчання математичних дисциплін здійснюється на основі дидактичних принципів, а саме основних положень, на які треба спиратися у викладанні основ наук. Зважаючи на те що навчання математики протікає у взаємодії викладання, змісту навчання й учіння, принципи повинні визначати загальний напрям цієї взаємодії. Принципи, які доведенні методикою на основі закономірностей процесу навчання конкретного предмета, є специфічними, вони не вступають у протиріччя із загальними принципами дидактики, а конкретизують їх згідно з особливостями навчання цього предмета (Моторіна, 2012: 57).

**Аналіз досліджень.** Класифікації принципів навчання, які базуються на загальнодидактичних і специфічних принципах, присвячено велику кількість педагогічних досліджень. Уперше система загальнодидактичних принципів і правил їх реалізації теоретично обґрунтована класиками педагогічної науки: Я. Коменським, В. Дістервегом, Й. Песталоцці. Детальному обґрунтуванню сучасних дидактичних принципів формування змісту освіти присвячені роботи Ю. Бабанського, В. Онищука, П. Підкасистого, А. Хуторського. Принципи формування математичної культури є об'єктом дослідження С. Крилової, В. Петрової, С. Розанової, О. Семеніхіної та ін. Однак серед дослідників, незважаючи на певну дослідженість і єдність поглядів стосовно виділення дидактичних принципів навчання, не існує єдиного погляду щодо їх трактування й визначення пріоритетних принципів навчання стосовно інших. Це пояснюється тим, що значення того чи іншого принципу залежить передусім від вимог, які висувають до якості фахової підготовки спеціалістів конкретної галузі господарства й економіки, а також від розвитку суспільства, науки, техніки. Так, у вітчизняній педагогіці бракує досліджень, присвячених проблемі визначення специфічних принципів навчання, на які спираються в процесі вивчення математичних дисциплін в аграрних ЗВО.

**Метою статті** є виділення й теоретичне обґрунтування необхідності використання специфічних принципів, на яких має базуватися процес навчання математичних дисциплін в аграрних університетах з урахуванням вимог агропромислового комплексу.

Для реалізації поставленої мети використано теоретичні (аналіз, систематизація й узагальнення результатів педагогічних досліджень, законодавчих і нормативних документів з визначеної проблематики) та емпіричні (педагогічне спостереження за освітнім процесом, аналіз досвіду роботи тощо) методи.

**Виклад основного матеріалу.** Спираючись на педагогічний досвід, ураховуючи необхідність підвищення ролі самоосвіти, стрімкий розвиток інформаційних технологій, програмного забезпечення, недостатню професійну спрямованість предметів математичного циклу в аграрних університетах, виходячи з методологічних підходів, ми виділили сукупність принципів, які визначають вимоги до змісту й організації навчального процесу, вибору й реалізації методів і засобів навчання, форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів аграрних ЗВО.

До специфічних принципів, які мають застосовуватись під час вивчення математичних дисциплін, зараховуємо:

– принцип мотивації;

– принцип якісної організації самостійної роботи студентів;

– принцип інтеграції математичних знань;

– принцип поєднання дослідницької та практичної діяльності;

– принцип активного використання інформаційних технологій;

– принцип формування універсальних навчальних дій;

– принцип використання професійно-спрямованих завдань.

Розглянемо їх більш детально.

Принцип мотивації передбачає створення таких психолого-педагогічних умов, за яких студент спроможний зайняти активну особистісну позицію й повною мірою розкритися не тільки як об'єкт навчальної діяльності, а і як суб'єкт (Ягупов, 2002). Мотивація навчальної діяльності складається із сукупності певних мотивів, за якими завжди стоять певні потреби, що, у свою чергу, викликають інтерес, спонукають до навчально-пізнавальної діяльності (Леонтьев, 1975). Щоб студент активно долучався до навчально-пізнавальної діяльності, необхідно, щоб вона набула для нього особистісного смислу, викликала позитивні переживання, намагання і прагнення.

Шляхами цілеспрямованого впливу на мотивацію студентів є обговорення цілей, завдань професійної діяльності, можливих труднощів і шляхів їх вирішення; актуалізація їхніх професійно важливих якостей (організованість, дисциплінованість, самостійність, відповідальність, наполегливість тощо) за допомогою організації умов, наближених до професійної діяльності; емоційно-вольове засвоєння знань, перетворення в особисті погляди, переконання, ставлення, вираження ставлення до них (Ягупов, 2002).

Позитивна мотивація студентів забезпечується використанням різнорівневих задач прикладного характеру, розв'язання яких сприяє підвищенню інтересу до навчання, засвоєнню математичних методів, застосуванню математичних методів у професійній діяльності; формулюванням і розв'язуванням проблемних і творчих задач; створенням умов для виникнення ситуацій успіху, зацікавленості майбутньою професією.

У навчальних планах і робочих програмах підготовки бакалаврів у ЗВО частка самостійної роботи часто досягає 60% від загального обсягу навчальної дисципліни, що зумовлено реформуванням, яке відбувається в системі вищої освіти. Тому виникає необхідність у застосуванні принципу якісної організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення математичних дисциплін студентами аграрних ЗВО.

Одним із основних завдань організації самостійної роботи студентів є створення дидактичних умов розвитку інтелектуальної ініціативи й мислення, перехід від формального виконання певних завдань при пасивній ролі студента до пізнавальної активності з формуванням власної думки під час вирішення поставлених проблемних питань і завдань (Чкана, 2018: 83).

Практичне втілення цього принципу передбачає, що викладач координує діяльність студента за допомогою лекційних і практичних занять, на яких частина матеріалу виноситься на самостійне опрацювання, створює проблемні ситуації, які потребують самостійних, творчих та активних дій і залучення студентів до їх розв'язання, використовує інтерактивні технології навчання (Чкана, 2018: 83).

Принцип інтеграції математичних знань полягає в тому, що вивчення математичних дисциплін будується з урахуванням змісту інших предметів, зокрема фахових.

Визначальними характеристиками впровадження принципу інтеграції математичних знань є:

1) смислове поєднання елементів змісту (об'єктів інтеграції), що входять до складу двох

чи більше навчальних предметів (склад інтеграції);

2) методичні прийоми навчання та форми навчального процесу, адекватні предметам, між якими встановлюється зв'язок (спосіб інтеграції);

3) забезпечення цілеспрямованого формування вмінь і навичок комплексного використання знань у процесі розв'язання навчальних завдань (направленість інтеграції) (Лук'янова, 2007).

Інтеграція математичних знань виступає як дидактична умова, що сприяє підвищенню науковості й доступності, значному підсиленню пізнавальної діяльності студентів, підвищенню якості їхніх знань і вмінь.

Під час реалізації на практиці інтеграції математичних знань виникає потреба враховувати взаємне розташування в часі вивчення навчального матеріалу в курсах різних предметів. Для успішного здійснення інтеграції математичних знань викладач у кожному конкретному випадку повинен орієнтуватися, для вивчення якого навчального предмета може стати в нагоді той чи інший математичний факт, і чітко усвідомлювати, з якою метою й у якій формі встановлюється інтеграція.

У процесі фахової підготовки студенти мають навчитися поєднувати набуті теоретичні знання з методами їх практичного застосування. Усвідомлення практичного спрямування набутих математичних знань є необхідним чинником, який забезпечує набуття вмінь студентів створювати математичні моделі для розв'язання різних професійно-спрямованих завдань: порівнювати отримані результати з реальними, оперувати міждисциплінарними категоріями та генерувати нові ідеї. За допомогою цього принципу здійснюється взаємозв'язок між навчальним матеріалом з математичних дисциплін і фахових дисциплін, де використовується математичний апарат. Інтеграція циклу математичних дисциплін в аграрних університетах передбачає посилення підготовки студентів у галузі прикладних знань за обраним профілем, формування в них певних елементів професійно важливих якостей. Засобом реалізації принципу інтеграції математичних знань є професійно-спрямовані завдання, які містять у собі терміни й фрагменти професійних ситуацій, які є значимими для фахівця-аграрія, але розв'язуються математичними засобами (Борозенець, 2011). Принцип інтеграції математичних знань визначає методичний супровід процесу підготовки студентів аграрних університетів, який забезпечує їхню професійну діяльність у єдиному багаторівневому освітньому процесі.

Упровадження принципу інтеграції математичних знань у навчальний процес сприяє формуванню якісно-нових знань, системного способу мислення, уявлення про вирішення комплексної суспільної проблеми, що потребує синтезу знань з різних галузей науки, професійної компетентності майбутніх фахівців-аграріїв, підвищенню пізнавального інтересу в процесі вивчення математичних дисциплін.

Принцип інтеграції математичних знань тісно пов'язаний із принципом поєднання дослідницької та практичної діяльності, який визначає зміст математичної підготовки студентів в аграрному університеті як цілісний, комплексний і водночас інтегративний процес формування професійної компетентності фахівця. Принцип поєднання дослідницької та практичної діяльності полягає в підготовці майбутніх фахівців-аграріїв до активної участі в професійній діяльності відповідно до вимог суспільства, індивідуальних здібностей і можливостей, особистих інтересів. Цей принцип інтегрує фундаментальні математичні знання в конкретні виробничі ситуації, які можуть виникнути в майбутній професійній діяльності студентів-аграріїв. Реалізація принципу поєднання дослідницької та практичної діяльності відбувається через професійно спрямовані завдання, які містять фрагменти професійних ситуацій, але їх розв'язання вимагає застосування математичних методів (Борозенець, 2018).

Використання інформаційного середовища в навчальних цілях потребує суттєвого оновлення змісту освіти й використання особливих технологій навчання, а також збагачення методологічної орієнтації освіти і спрямування її на особистість студента, створення умов на досягнення кожним студентом оптимального для нього рівня знань, умінь і навичок. Це зумовлює вибір принципу активного використання інформаційних технологій.

Ефективність застосування інформаційних технологій у процесі вивчення математичних дисциплін зумовлена такими факторами: різноманітність форм представлення інформації; високий ступінь наочності; можливість моделювання за допомогою комп'ютера різноманітних об'єктів і процесів, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю; прискорення знаходження необхідної інформації та зосередження на засвоєнні основного змісту; можливість організації колективної та індивідуальної дослідницької роботи; можливість диференціювати роботу студентів залежно від рівня їхньої підготовки, пізнавальних інтересів тощо; можливість організувати комп'ютерний контроль (Горбатюк, 2009).

Принцип формування універсальних навчальних дій передбачає формування способів дій і пов'язаних

із ними навичок студента, що забезпечують його здатність до самостійного засвоєння нових знань і вмінь, включаючи організацію навчального процесу. Цей принцип забезпечує можливості студента самостійно здійснювати діяльність навчання, ставити навчальні цілі, шукати й використовувати необхідні засоби та способи їх досягнення, контролювати й оцінювати процес і результати діяльності; створює умови для гармонійного розвитку особистості і її самореалізації на основі готовності до безперервної освіти; забезпечує успішне засвоєння знань, умінь і навичок у будь-якій предметній галузі (*універсальні навчальні дії*).

Особливу увагу ми приділяємо пізнавальним універсальним діям, які включають загальнонавчальні, логічні дії постановки й вирішення проблем.

Загальнонавчальні універсальні дії включають самостійне виділення та формулювання пізнавальної мети; пошук і виділення необхідної інформації; застосування методів інформаційного пошуку, у тому числі за допомогою комп'ютерних засобів; перетворення об'єкта з конкретної форми в модель (моделювання), де виділені істотні характеристики об'єкта (просторово-графічні або знаково-символічні), і перетворення моделі з метою виявлення загальних законів, що визначають цю предметну галузь; уміння структурувати знання; вибір найбільш ефективних способів вирішення завдань залежно від конкретних умов; рефлексія способів та умов дії, контроль та оцінювання процесу й результатів діяльності; визначення основної та другорядної інформації; вільна орієнтація і сприйняття текстів наукового стилю; постановка й формулювання проблеми, самостійне створення алгоритмів діяльності під час вирішення проблем творчого та пошукового характеру.

Під універсальними логічними діями розуміємо аналіз об'єктів з метою виділення ознак (істотних, несуттєвих); синтез як складання цілого з частин, у тому числі самостійно добудовуючи, заповнюючи відсутні компоненти; вибір підстав і критеріїв для порівняння, класифікації об'єктів; підведення під поняття, виведення наслідків; установлення причинно-наслідкових зв'язків; побудова логічної ланцюга міркувань; доведення; висування гіпотез і їх обґрунтування. Постановка й вирішення проблеми містить формулювання проблеми; самостійне створення способів вирішення проблем творчого та пошукового характеру (*універсальні навчальні дії*).

Отже, принцип формування універсальних навчальних дій має забезпечити студентів необхідними для майбутньої професійної діяльності навичками.

Одним зі шляхів удосконалення змісту математичних дисциплін є проектування змісту навчання математичних дисциплін крізь призму принципу використання професійно спрямованих завдань.

Під професійно спрямованими завданнями розуміємо диференційовані завдання, у зміст яких включено матеріал фахового спрямування, забезпечуючи зв'язок процесу вивчення математичних дисциплін і майбутньої професії. Вони формують систему знань, умінь і навичок розв'язування різних типів задач; розвивають творче мислення студентів; сприяють розвитку інтелекту, світогляду; виконують показову роль в навчанні. Також професійно-спрямовані завдання є засобом формування математичних здібностей, пізнавального інтересу, самостійності, активності у навчанні, професійних якостей майбутніх бакалаврів з аграрних наук.

Професійно спрямовані завдання реалізується на рівні ефективного застосування математичного інструментарію в майбутній професійній діяльності.

Принцип використання професійно спрямованих завдань під час вивчення математичних дисциплін сприяє глибшому вивченню профільних предметів, розумінню причинно-наслідкових зв'язків, спонукає до самостійної пошукової, творчої діяльності.

**Висновки.** Важливим чинником організації навчального процесу під час вивчення математичних дисциплін є забезпечення студентів такою взаємодією викладання, змісту навчання й учіння, що регламентують зміст навчання та створюють умови для формування системи знань, умінь і навичок, яка забезпечує високий рівень професійної компетентності фахівців агропромислового комплексу.

Перспективи подальших досліджень полягають у деталізації окремих дидактичних принципів навчання математичних дисциплін, поповненні дидактичної системи новими принципами, що враховують специфіку навчання студентів аграрних ЗВО.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Моторіна В. Г. Технологія підготовки вчителя математики до уроку : навчальний посібник для студентів фізико-математичних факультетів педагогічних навчальних закладів. 2-е видання, доповнене і виправлене. Харків : Видавець Іванченко І.С., 2012. 318 с.

2. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ, 2002. 560 с. URL: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=173.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Педагогика, 1975. 304 с.

4. Чкана Я. О. Формування математичної компетентності майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей у фаховій підготовці : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2018. 326 с.

5. Лук'янова С. М. Роль прикладної спрямованості в навчанні математики учнів 5–6 класів. *Didactics of mathematics: Problems and Investigations.* 2007. Issue 28, С. 222–227. URL: http://www.donnu.edu.ua/journals/dm/_28/222-227%2028_2007.pdf.

6. Борозенець Н. С. Професійна спрямованість змісту курсу вищої математики в аграрних університетах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. № 1 (11). С. 11–15.

7. Борозенець Н. С. Формування дослідницької компетентності бакалаврів з аграрних наук засобами професійно спрямованих завдань з вищої математики. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць. Харків : ТОВ «Видавництво НТМТ», 2018. № 3 (89). С. 41–58.

8. Горбатюк Р. Комп'ютерне моделювання у підготовці майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності. *Інформаційні технології у трудовому та професійному навчанні. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка».* 2009. № 3. С. 222–229.

9. Універсальні навчальні дії. URL: http://um.co.ua/14/14-6/14-69637.html.

**REFERENCES**

1. Motorina V. G. Technology of preparation of the teacher of mathematics for a lesson: the Textbook for students of physical and mathematical faculties of pedagogical educational institutions [Technology of preparation of the teacher of mathematics for a lesson: the Textbook for students of physical and mathematical faculties of pedagogical educational institutions]. Kh.: Publisher Ivanchenko I.S., 2012, 318 p. [in Ukrainian].

2. Yagupov V. V. Pedagogy: a textbook [Pedagogy: a textbook]. Kiev, 2002, 560 p. [in Ukrainian].

3. Leontiev A. N. Activity. Consciousness. Personality [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Pedagogy, 1975, 304 p. [in Russian].

4. Chkana Ya. O. Formation of mathematical competence of future teachers of physical and mathematical specialties in professional training (PhD thesis) [Formation of mathematical competence of future teachers of physical and mathematical specialties in professional training]. Sumy, 2018, 326 p. [in Ukrainian].

5. Lukyanova S. M. Rol prykladnoyi spryamovanosti v navchanni matematyky uchniv 5–6 klasiv [The role of applied orientation in teaching mathematics to students of 5-6 grades]. Didactics of mathematics: Problems and Investigations. Issue 28, 2007, pp. 222–227 [in Ukrainian].

6. Borozenets N. S. Professional orientation of the content of the course of higher mathematics in agricultural universities [Professional orientation of the content of the course of higher mathematics in agricultural universities]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 2011, Nr 1 (11), pp. 11–15 [in Ukrainian].

7. Borozenets N. S. Formation of research competence of bachelors in agricultural sciences by means of professionally oriented tasks in higher mathematics [Formation of research competence of bachelors in agricultural sciences by means of professionally oriented tasks in higher mathematics]. Humanization of the educational process: Collection of scientific works, 2018, Nr 3 (89), pp. 41–58 [in Ukrainian].

8. Gorbatyuk R Computer modeling in the preparation of future engineers-teachers for professional activity [Computer modeling in the preparation of future engineers-teachers for professional activity]. Information technologies in labor and vocational training. Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University. Vladimir Hnatiuk, 2009, Nr 3, pp. 222–229 [in Ukrainian].

9. Universal learning activities. URL: http://um.co.ua/14/14-6/14-69637.html.

**УДК 378.014.623-057.875**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214084**

***Юрій БРИНДІКОВ,***
*orcid.org/0000-0002-5621-2112*
*доктор педагогічних наук,*
*професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки*
*Хмельницького національного університету*
*(Хмельницький, Україна) bryndik@i.ua*

# КУРАТОР АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ ЯК СУБ'ЄКТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

*У дослідженні наголошується на тому, що сучасні умови формування європейського науково-освітнього простору з метою підвищення спроможності випускників вишів до працевлаштування передбачають велику й тривалу роботу професорсько-викладацького складу з формування не тільки професійних, а й особистісних якостей майбутніх фахівців. Така тенденція посилює роль куратора академічної групи, адже якість навчально-виховної роботи залежить від рівня його теоретичних знань, прикладних умінь, психолого-педагогічної підготовки.*

*Аналіз психолого-педагогічної літератури вказує на великий науковий доробок у вивченні педагогічних умов організації позааудиторної виховної роботи у вищих навчальних закладах, дослідженні впливу особи вихователя/куратора на формування особистості студента, організації виховної роботи у вишах.*

*Розкрито зміст роботи куратора академічної групи, яка полягає у вивченні колективу студентів, їх вихованні, організаційно-педагогічній діяльності зі створення та забезпечення життєдіяльності студентського колективу, роботі з батьками студентів, розвитку особистості студента.*

*Висвітлено функції куратора, які реалізуються через складання програм саморозвитку академічної групи, індивідуального паспорта кожного студента, залучення студентства до науково-практичної діяльності, організацію виховних заходів в академічній групі, навчання групи самоорганізації, сприяння адаптації; виявлення потреб, інтересів студентів, проведення науково-дослідної роботи щодо підвищення показників ефективності роботи студентів, роботу над методичними посібниками, статтями, доповідями; розроблення перспективних планів і завдань виховання студентів, залучення органів студентського самоврядування, підтримку ініціативи та творчості, проведення позааудиторної роботи, що формує національну свідомість, мораль, підвищує якісні показники в навчанні, розвиває навички й уміння в студентів.*

*Окреслено особистісні та професійні якості куратора, що передуватимуть успішній роботі зі студентським колективом, серед яких вирізняється об'єктивність, уважність, доброта, товариськість. Здійснено наголос на тому, що керівники повинні бути впевненими у своїх силах, цілеспрямованими та здатними впливати на інших, вести за собою, уміти вирішувати нагальні проблеми, володіти теоретичними знаннями та прикладними вміннями, бути комунікативними, толерантними до думок оточуючих.*

*Зроблено висновки щодо діяльності кураторів академічних груп, зауважено на необхідності й доцільності їхньої діяльності, указано передумови успішної взаємодії кураторів зі студентами в процесі навчально-виховної роботи.*

***Ключові слова:*** *куратор, академічна група, навчально-виховна робота.*

***Yuriy BRYNDIKOV,***
*orcid.org/0000-0002-5621-2112*
*Doctor of Pedagogical Sciences,*
*Professor at the Department of Social Work and Social Pedagogy*
*Khmelnytsky National University*
*(Khmelnytsky, Ukraine) bryndik@i.ua*

# CURATOR OF AN ACADEMIC GROUP AS A SUBJECT OF FORMATION OF A STUDENT'S PERSONALITY

*The study emphasizes that the current conditions for the formation of the European scientific and educational space in order to increase the ability of university graduates to employment, provide extensive and long-term work of faculty to form not only professional but also personal qualities of future professionals. This trend strengthens the role of the curator of the academic group, because the quality of educational work depends on the level of his theoretical knowledge, applied skills, psychological and pedagogical training.*

*Analysis of psychological and pedagogical literature indicates a great scientific achievement in studying the pedagogical conditions of extracurricular educational work in higher education, the study of the influence of the educator / curator on the formation of the student's personality, the organization of educational work in universities.*

*The content of the work of the curator of the academic group, which consists of studying the student group, their education, organizational and pedagogical activities of creating and ensuring the life of the student group, work with parents of students, student personality development are revealed.*

*The curator's functions, which are implemented through drawing up of programs of self-development of academic group, individual passport of each student, involvement of students in scientific and practical activity, organization of educational actions in academic group, training of group of self-organization, assistance of adaptation; identifying the needs and interests of students, research work to improve the performance of students, work on manuals, articles, reports; development of long-term plans and tasks of student education, involvement of student self-government bodies, support of initiative and creativity, conducting extracurricular work that forms national consciousness, raises quality indicators in education, develops skills and abilities of students are covered.*

*The personal and professional qualities of the curator that will precede the successful work with the student body are outlined, among which there is objectivity, attentiveness, kindness, sociability were highlighted. Emphasis is placed on the fact that managers have to be confident in their abilities, purposeful and able to influence others, lead, be able to solve urgent problems, have theoretical knowledge and applied skills, be communicative, tolerant of the opinions of others.*

*Conclusions on the activities of curators of academic groups are made, the necessity and expediency of their activities are noted, the prerequisites for successful interaction of curators with students in the process of educational work are indicated.*

***Key words:*** *curator, academic group, educational work.*

**Постановка проблеми.** Приєднання України до Болонського процесу з метою створення європейського науково-освітнього простору, підвищення спроможності випускників вишів до працевлаштування, підняття конкурентоспроможності вищої школи вказує на те, що вітчизняна система освіти готова функціонувати з урахуванням європейських стандартів. Але сьогодні чимало уваги приділяється не тільки професійним, а й особистісним якостям майбутнього фахівця: його світогляду, морально-етичним цінностям, людським якостям. Через це роль куратора зростає, адже якість навчально-виховної роботи залежатиме від рівня його вмінь, знань загальної та професійної культури й психолого-педагогічної підготовки.

**Аналіз досліджень.** Аналітична робота з психолого-педагогічними літературними джерелами демонструє нам велику увагу до питань виховання студентів у вищій школі. Вплив особистості вихователя на виховний процес вивчали К. Д. Ушинський і В. О. Сухомлинський [3]. Серед наукових надбань вирізняються роботи І. В. Винославської, Т. М. Куриленко, Т. В. Степури (педагогічні умови організації позааудиторної виховної роботи у вищих закладах освіти); В. Д. Базилевич, Н. І. Косарева, Л. В. Філінська вивчали діяльність куратора академічної групи, що спрямована на формування особистості студентів; чимало наукових праць присвятили аналізу виховної діяльності педагога В. П. Безпалько, О. А. Дубасенюк, В. О. Сластьонін; організацію виховної роботи на філологічних факультетах вищих закладів освіти досліджували С. О. Сисоєва, І. В. Соколова, С. О. Даньшева тощо [5].

**Мета статті.** Головне завдання дослідження полягає в обґрунтуванні змісту роботи куратора академічної групи вищого навчального закладу, окресленні вимог до його особи, зосередженні уваги на важливості кураторської роботи під час формування особистості студента вищого навального закладу.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодення потребує вирішення багатьох нагальних проблем через кваліфіковану діяльність фахівців. Формування в них професійних умінь та особистісної стійкості у вирішенні життєвих завдань передбачають чималий обсяг роботи професорсько-викладацького складу, застосування як новітніх, так і традиційних форм навчально-виховного процесу, об'єднання зусиль адміністрації вишу та громадських організацій. У цьому процесі важлива роль надається кураторам як суб'єктам формування національної свідомості, морально-етичних норм спілкування та взаємодії з оточенням, розвитку професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців.

Працюючи зі студентами, куратори повинні пам'ятати про те, що студенти не мають досвіду дорослої особи й потребують установлення чітких, зрозумілих правил взаємодії. Керівники повинні бути вимогливими, об'єктивними й уважними, впевненими у своїх силах, цілеспрямованими та здатними впливати на інших, вести за собою. Вони повинні мати здібності до вирішення нагальних проблем, володіти теоретичними знаннями й прикладними вміннями, бути комунікативними, толерантними до думок оточуючих. Куратори повинні вміти узгоджувати свої наміри, перспективні плани з реаліями освітнього простору [1–4].

У науковому дослідженні Ю. С. Езрох [7, с. 129–130] висвітлює думку студентів щодо образу куратора, якого повинні відрізняти «людська простота, доброта, чесність, товариськість, кмітливість». Його наукова робота також містить

результати опитувань студентів, які відображено в таблиці 1 «Ранжування оцінок особистих якостей, якими повинен володіти куратор».

Таблиця 1

| Особиста якість | І курс | ІІ курс |
|---|---|---|
| Добрий/доброзичливий/ тактовний | 1 | 1 |
| Зацікавлений/чуйний/розуміючий | 2 | 5 |
| Комунікабельний/товариський | 3-4 | 3 |
| Активний/організаторські здібності | 3-4 | 4 |
| Терплячий/урівноважений | 5 | 6 |
| Уважний/відповідальний | 6 | 2 |
| Наявність почуття гумору | 7 | 8 |
| Вольовий/наполегливий/ цілеспрямований | 8 | 6 |
| Справедливий | 9 | 9 |

Очевидним є те, що студенти хочуть бачити куратором особу активну, товариську, яка володіє організаторськими здібностями. Отримана інформація стає передумовою для ретельного підбору викладачів-кураторів, котрі володіють високими професійними та особистісними якостями.

Куратор академічної групи є головною ланкою у взаєминах між адміністрацією вишу, викладачами, батьками та студентами, його кропітка праця допомагає студентам пізнавати закони і традиції вищого навчального закладу, сприяє швидшій адаптації першокурсників, розкриває та формує особистість студента. Куратор виступає не тільки в амплуа вихователя, а й науковця та профорієнтаційного діяча. Він виконує такі функції: дидактичну, організаторську, управлінську, виховну (вона є провідною й забезпечує неперервність виховання та самовиховання), громадсько-педагогічну, комунікативну, самовдосконалення студентів. Усі вони реалізуються через складання програм саморозвитку академічної групи, індивідуального паспорта кожного студента, залучення студентства до науково-практичної діяльності, організацію виховних заходів в академічній групі, навчання групи самоорганізації, сприяння адаптації; виявлення потреб, інтересів студентів, проведення науково-дослідної роботи щодо підвищення показників ефективності роботи студентів, роботу над методичними посібниками, статтями, доповідями; розроблення перспективних планів і завдань виховання студентів, залучення органів студентського самоврядування, підтримку ініціативи і творчості, проведення позааудиторної роботи, яка сприяє розвитку творчих здібностей студентів [5; 6].

Одним із прикладів перспективних планів і завдань виховання студентів може слугувати План виховної роботи студентів групи СП 15-2 на ІІ семестр 2018–2019 навчального року куратора кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету Ю. Л. Бриндікова (таблиця 2.).

Робота куратора включає такі напрями:

– вивчення колективу академічної групи загалом;

– виховання та згуртування групи студентів;

– організаційно-педагогічна діяльність зі створення й забезпечення життєдіяльності студентського колективу;

– розвиток особистості студента, робота з його батьками, індивідуальний вплив, залучення молодіжних і громадських об'єднань до спільної роботи.

Успішне проходження кожного з наведених напрямів передбачає реалізацію таких завдань, як формування моралі, національної свідомості, розширення кругозору студентів шляхом їх включення в науково-просвітницьку діяльність, закріплення гарного ставлення до навчального процесу, підвищення рівня самостійності, залучення майбутніх фахівців соціальної сфери до науково-дослідної роботи, поглиблена робота над розвитком своїх навичок і вмінь, закріплення їх шляхом прикладної діяльності.

**Висновки.** Аналіз діяльності кураторів академічних груп засвідчує, що правильна виховна робота розвиває в студентів бажання гарно навчатися, посилює інтерес і прагнення до самовдосконалення. Установлено, що бажані результати куратор групи отримуватиме за умови дотримання позиції старшого колеги, володіння необхідним стилем спілкування з вихованцями. Дотримання зазначених принципів роботи допомагатиме пропагувати ціннісні орієнтири, застерігатиме студентів від можливих помилок у професійній діяльності, формуватиме в них позитивні особистісні якості.

Таблиця 2

| № | Назва заходу | Термін виконання | Відповідальний |
|---|---|---|---|
| | **Лютий** | | |
| 1 | Виховна година. Координація роботи студентської групи, спільне вирішення нагальних питань, пов'язаних із вихованням, навчанням, дозвіллям, проживанням у гуртожитку тощо.<br>Бесіда на тему «Права й обов'язки студентів». | 05.02.2019 | **Куратор** |
| 2 | ***Орієнтовний перелік інших організаційно-виховних заходів куратора академічної групи***:<br>1) контроль за відвідуванням студентами баз практики;<br>2) контроль за дотриманням студентами *Правил внутрішнього розпорядку*;<br>3) відвідування куратором студентів, які проживають у гуртожитках, і піклування про соціальні умови життя й побут студентів, які проживають за межами гуртожитків;<br>4) пропагування в студентському середовищі здорового способу життя й культури поведінки (у тому числі й мовленнєвої). | Протягом лютого | **Куратор, староста** |
| | **Березень** | | |
| 1 | Виховна година. Координація роботи студентської групи, спільне вирішення нагальних питань, пов'язаних із вихованням, навчанням, дозвіллям, проживанням у гуртожитку тощо.<br>Бесіда на тему «Основи безпеки життєдіяльності в університеті й у гуртожитку». | 09.03.2019 | **Куратор** |
| | **Квітень** | | |
| 1 | Виховна година. Координація роботи студентської групи, спільне вирішення нагальних питань, пов'язаних із вихованням, навчанням, дозвіллям, проживанням у гуртожитку тощо. | 04.04.2019 | **Куратор** |
| 2 | Відвідування кінотеатру. | 21.04.2019 | **Куратор** |
| | **Травень** | | |
| 1 | Виховна година. Координація роботи студентської групи, спільне вирішення нагальних питань, пов'язаних із вихованням, навчанням, дозвіллям, проживанням у гуртожитку тощо.<br>Бесіда на тему «Профілактика конфліктних ситуацій», «Вимоги до підготовки та складання екзаменаційної сесії». | 02.05.2019 | **Куратор** |
| 2 | Індивідуальні бесіди зі студентами з різних питань. | Протягом травня | **Куратор, староста** |
| | ***Орієнтовний перелік інших організаційно-виховних заходів куратора академічної групи***:<br>1) контроль за успішністю студентів;<br>2) контроль за відвідуванням студентами занять;<br>3) контроль за дотриманням студентами *Правил внутрішнього розпорядку*;<br>4) залучення студентів групи до участі в наукових, культурних, спортивних і громадських заходах університету;<br>5) відвідування куратором студентів, що проживають у гуртожитках, і піклування про соціальні умови життя й побут студентів, які проживають за межами гуртожитків;<br>6) пропагування в студентському середовищі здорового способу життя й культури поведінки (у тому числі й мовленнєвої);<br>7) співпраця куратора з адміністрацією факультету, університету;<br>8) співпраця куратора зі Службою психологічної підтримки;<br>9) співпраця куратора з батьками студентів академічної групи;<br>10) допомога групі в організації проведення тематичних вечорів, зустрічей, диспутів тощо;<br>11) індивідуальна робота куратора;<br>12) інші заходи. | | |

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Федотов В. О. Деякі аспекти практичного досвіду роботи кураторів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту.* 2008. № 5 (80). С. 113–116.
2. Чечуніна О. Науково-методична підготовка кураторів до взаємодії. *Рідна школа : щомісячний науково-педагогічний журнал.* 2003. № 11 (886). С. 25–27.
3. Руснак І. С., Мафтин Л. В., Предик А. А. Куратор у системі виховної роботи із студентами : навчально-методичний посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т., 2010. 424 с.
4. Літостанська С. Роль куратора в організації роботи учнівського самоврядування класу. *Рідна школа : щомісячний науково-педагогічний журнал.* 2007. № 10 (934). С. 25–26.
5. Романова С. Роль куратора академічної групи у виховному процесі у вищих технічних закладах освіти. *Рідна школа : щомісячний науково-педагогічний журнал.* 2005. № 6 (905). С. 36–39.
6. Лонгвіна-Бик Т. Роль куратора у професійному становленні студентів та самоврядуванні. *Рідна школа : щомісячний науково-педагогічний журнал*. 2006. № 1 (912). С. 61–65.
7. Эзрох Ю. С. Кураторство в высшей школе: что делать? *Инновации в образовании.* 2016. № 4. С. 117–140.

**REFERENCES**

1. V.O. Fedotov. Deyaki aspekty` prakty`chnogo dosvidu roboty` kuratoriv [Some aspects of practical experience of curators]. Journal «Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute», 2008, № 5 (80), P. 113–116 [in Ukrainian].
2. O. Chechunina. Naukovo-metody`chna pidgotovka kuratoriv do vzayemodiyiyi [Scientific and methodological preparation of curators for interaction]. Monthly scientific and pedagogical magazine «Native School», 2003, №11 (886), P. 25–27 [in Ukrainian].
3. Rusnak I.S., Mafty`n L.V., Predy`k A.A. Kurator u sy`stemi vy`xovnoyi roboty` iz studentamy` : navch. – metod. posibny`k [Curator in the system of educational work with students]. Educational – methodical manual. Chernivtsi: Chernivtsi National University. University, 2010, 424 p. [in Ukrainian].
4. S. Litostans`ka. Rol` kuratora v organizaciyi roboty` uchnivs`kogo samovryaduvannya klasu [The role of the curator in the organization of student self-government of the class]. Monthly scientific and pedagogical magazine «Native School», 2007, № 10 (934), P. 25–26 [in Ukrainian].
5. S. Romanova. Rol` kuratora akademichnoyi grupy` u vy`xovnomu procesi u vy`shhy`x texnichny`x zakladax osvity` [The role of the curator of the academic group in the educational process in the higher technical educational institutions]. Monthly scientific and pedagogical magazine «Native School», 2005, №6 (905), P. 36–39 [in Ukrainian].
6. T. Longvina-By`k. Rol` kuratora u profesijnomu stanovlenni studentiv ta samovryaduvanni [The role of the curator in the professional development of students and self-government]. Monthly scientific and pedagogical magazine «Native School», 2006, №1 (912), P. 61–65 [in Ukrainian].
7. Yu.S. Эzrox. Kuratorstvo v visshej shkole: chto delat`? [Curation in the high school: what to do?]. Magazine «Innovation in Education», 2016, № 4, P. 117–140 [in Russian].

**УДК 81'374.8-022.218(0.034.2)+004.4**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214085**

***Тетяна ВАКАЛЮК,***
*orcid.org/0000-0001-6825-4697*
*доктор педагогічних наук, доцент,*
*професор кафедри інженерії програмного забезпечення*
*Державного університету «Житомирська політехніка»*
*(Житомир, Україна) tetianavakaliuk@gmail.com*

***Оксана ЧЕРНИШ,***
*orcid.org/0000-0002-2010-200X*
*кандидат філологічних наук,*
*доцент кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики*
*Державного університету «Житомирська політехніка»*
*(Житомир, Україна) chernyshoxana@gmail.com*

# АНАЛІЗ ЕЛЕКТРОННИХ ТЛУМАЧНИХ СЛОВНИКІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті встановлено, що розвиток, швидке й постійне вдосконалення інформаційно-комунікаційних технологій приводить до інтенсивних змін у всіх сферах життєдіяльності людини. Тому поступово традиційні тлумачні словники витісняються електронними відповідниками, які значно більше задовольняють вимогам часу. Окрім того, невпинні зміни у сфері інформаційних технологій, а отже виникнення нових понять у цій галузі зумовлює необхідність постійного систематичного оновлення контенту зазначеного типу словника. Саме тому доцільним є аналіз наявних тлумачних словників з інформаційних технологій для встановлення їхніх особливостей та окреслення можливостей їхнього подальшого вдосконалення. З'ясовано, що проблемам розробки й використання електронних словників присвячено значну кількість наукових праць, проте тлумачним словникам з інформаційних технологій наразі приділено не досить уваги з боку науковців. Відповідно, актуальним вбачається здійснити аналіз наявних електронних тлумачних словників з інформаційних технологій, а саме англо-українського тлумачного словника з інформаційних технологій, Glossarytech, тлумачного словника комп'ютерних технологій, англо-російського, російсько-англійського онлайн словника, а також словника з інформатики. У статті окреслено їхні функціональні можливості, а також наголошено на перевагах і недоліках. Дослідження свідчить про багатий і різноманітний функціонал проаналізованих електронних лексикографічних видань, що якісно вирізняє термінологічні словники. У науковій розвідці запропоновано низку бажаних функцій, які варто врахувати під час розробки власного тлумачного електронного видання, зокрема наголошено на важливості лінгвістичної довідки, що передбачає надання інформації щодо синонімів, антонімів, транскрипції, транслітерації, граматичних і стилістичних коментарів, абревіатур, скорочень тощо. Зауважено доречність можливості конвертації словникових баз у текстовий формат для корегування та редагування даних.*

***Ключові слова:*** *інформаційні технології, електронний словник, електронний тлумачний словник, електронне лексикографічне видання, аналіз.*

***Tetiana VAKALIUK,***
*orcid.org/0000-0001-6825-4697*
*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Professor at the Department of Software Engineering*
*Zhytomyr Polytechnic State University*
*(Zhytomyr, Ukraine) tetianavakaliuk@gmail.com*

***Oksana CHERNYSH,***
*orcid.org/0000-0002-2010-200X*
*Candidate of Philological Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Theoretical and Applied Linguistics*
*Zhytomyr Polytechnic State University*
*(Zhytomyr, Ukraine) chernyshoxana@gmail.com*

# THE ANALYSIS OF ELECTRONIC DICTIONARIES ON INFORMATION TECHNOLOGIES

*The article emphasizes that development, as well as constant rapid improvement of information and communication technologies leads to intensive changes in all spheres of human life. As a result, traditional dictionaries are being gradually*

*replaced by their electronic versions that are much more satisfying. Moreover, gradual changes in the field of information technologies, and hence the emergence of new concepts in the area, necessitate constant systematic updating of dictionary content. Consequently, it is necessary to analyze the peculiarities of electronic dictionaries on information technologies to establish their distinctive features and outline prospects for further improvement. The article mentions a significant number of scientific papers devoted to the development and use of electronic dictionaries. However, the peculiarities of dictionaries on information technologies have not been sufficiently studied yet. Accordingly, it is important to analyze existing electronic dictionaries on information technologies, namely English-Ukrainian explanatory dictionary on information technologies, Glossarytech, computer dictionary, English-Russian, Russian-English online dictionary, as well as the dictionary of Computer Sciences. The article outlines their functionality and emphasizes their advantages and disadvantages. The research proves rich and diverse functionality of the analyzed electronic lexicographical editions, which qualitatively distinguishes terminological dictionaries. Scientific research offers a number of desirable features that should be considered while compiling an electronic dictionary. Such features include linguistic reference on synonyms, antonyms, transcription, transliteration, grammatical and stylistic comments, abbreviations, acronyms etc. The appropriateness of the ability to convert dictionary databases to text format for further data editing is noted.*

***Key words:*** *information technologies, electronic dictionary, electronic explanatory dictionary, electronic lexicographical edition, analysis.*

**Постановка проблеми.** Розвиток, швидке та постійне вдосконалення інформаційно-комунікаційних технологій призводить до інтенсивних змін в усіх сферах життєдіяльності людини. Так, на зміну звичайним тлумачним словникам все частіше приходять електронні тлумачні словники. Водночас, постійні швидкі та інтенсивні зміни у сфері інформаційних технологій не дають можливості для ознайомлення з усіма новими поняттями у цій галузі за допомогою звичайного друкованого тлумачного словника, оскільки нові терміни постійно з'являються і це призводить до необхідності систематичного вдосконалення таких словників. Саме тому доцільним є здійснення аналізу наявних тлумачних словників з інформаційних технологій для встановлення їх особливостей.

**Аналіз досліджень.** Проблемам розробки та використання електронних словників наразі присвячено значну кількість наукових праць, зокрема О. Балалаєвої, В. Вуль, Л. Зіміної, Н. Дарчук, І. Кульчицького, В. Морковкіна, В. Широкова й інші.

Зокрема, І. Білятинська у своєму дослідженні розглядає комп'ютерну лексикографію як перспективний напрямок розвитку процесу укладання словників (Білятинська, 2013). І. Кульчицький приділяє увагу комп'ютерно-технологічним аспектам створення сучасних лексикографічних систем (Кульчицький, 2002). Проте тлумачним словникам з інформаційних технологій наразі приділено недостатньо уваги з боку науковців.

**Мета статті** полягає в аналізі наявних тлумачних електронних словників з інформаційних технологій та окресленні їхніх переваг та недоліків.

**Виклад основного матеріалу.** Насамперед, проаналізуємо наявні тлумачні словники та порівняємо їх.

*Англо-український тлумачний словник з інформаційних технологій (*http://dict.pp.ua/?i=1) (див. рис. 1) містить понад 12000 різних термінів з інформаційних технологій. Як вказують розробники цього словника, він розрахований на широке коло користувачів, які цікавляться не лише термінологією, а й абревіатурами, що використовується у різних напрямах інформаційних технологій: програмуванні, комп'ютерних мережах, прикладних сферах тощо (http://dict.pp.ua/?i=1).

Перевагою зазначеного словника є його двомовність (англо-український словник). У той час, як деякі інші словники постулюють тлумачення лише однією мовою.

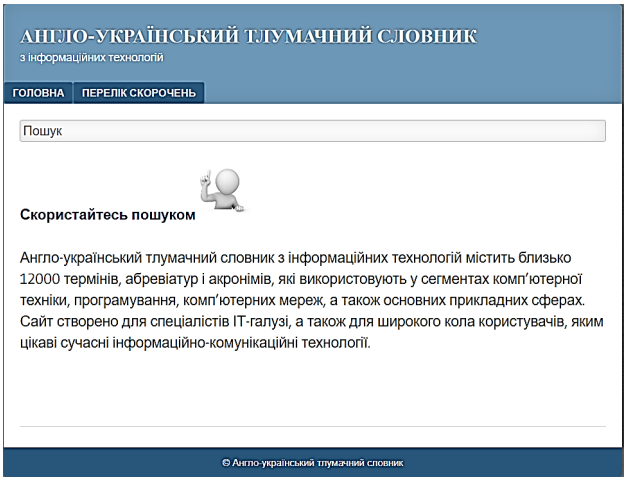



**Рис. 1. Англо-український тлумачний словник з інформаційних технологій**

Увівши конкретний термін чи абревіатуру, користувач отримує можливі варіанти перегляду термінів, пов'язаних з введеним (див. рис. 2), а у випадку відсутності такого терміну, може запропонувати результати пошуку в мережі Інтернет.

Обравши конкретний термін, користувач має змогу ознайомитись зі значенням цього терміну в галузі інформаційних технологій (див. рис. 3).

Недоліком аналізованого англо-українського тлумачного словника є не зовсім досконало

продумана навігація по термінам. Адже наявні два варіанти переходу між термінами: безпосередньо за допомогою стрічки пошуку та за допомогою кнопок попереднього перегляду та наступного терміну (див. рис. 4).

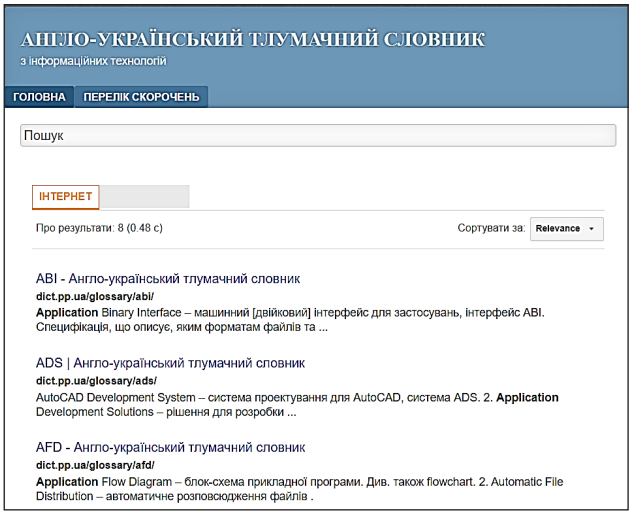



**Рис. 2. Результат пошуку в англо-українському тлумачному словнику з інформаційних технологій**

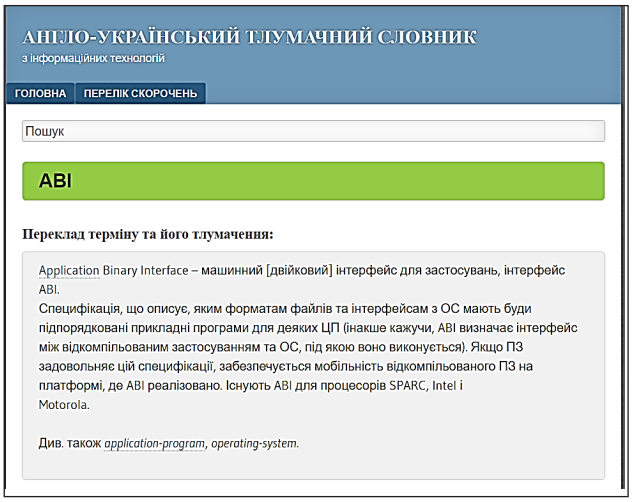



**Рис. 3. Переклад терміну та його тлумачення в англо-українському тлумачному словнику з інформаційних технологій**

До недоліків також можна віднести наявність скорочень, які не є науковими чи загальноприйнятими, а є так званим комп'ютерним «сленгом». Крім того, словник, на жаль, не надає безпосереднього посилання на першоджерело, яке містить відповідний термін. Однак посилання є доволі доречним, оскільки терміни не є авторськими.

Наступним до розгляду пропонуємо *Glossarytech* (https://glossarytech.com/) – це англійський тлумачний словник з інформаційних технологій. Цей словник має дещо більший функціонал, аніж попередній. Зокрема, пропонується вибір опції: пошук, додаток до Chrome та CV Scanner (див. рис. 5).

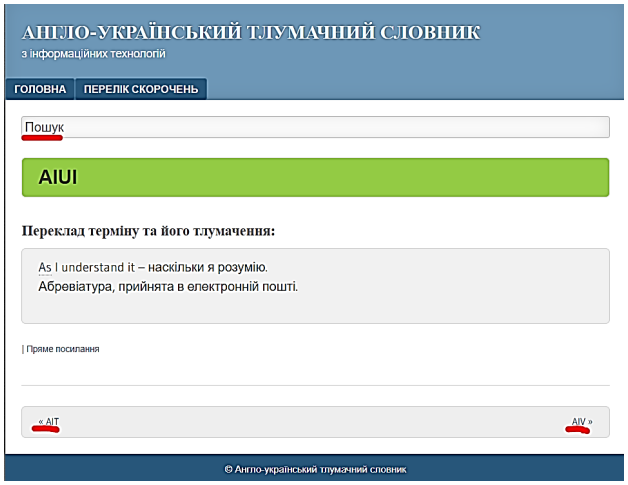



**Рис. 4. Навігація в англо-українському тлумачному словнику з інформаційних технологій**

Для пошуку за категорією потрібно обрати пункт "Search a term". Для встановлення налаштувань у браузері Chrome (так звана можливість встановлененя словника як хром-плагіна), потрібно обрати "Chrome Extension", яка дозволяє використовувати можливості тлумачного словника одразу ж у браузері (див. рис. 6).

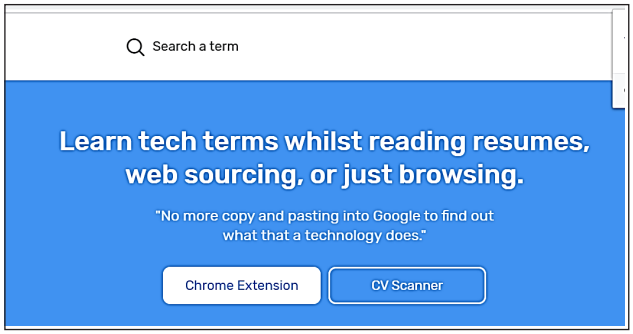



**Рис. 5. Головна сторінка *Glossarytech***

"CV Scanner" (див. рис. 7) дозволяє вставити або набрати текст та просканувати його на наявність термінів у словнику за допомогою кнопки "Scan" або очистити текстове поле ("Clear the text").

Після сканування тексту, словник автоматично визначає терміни, які є в словнику та виділяє їх кольором (див. рис. 8). Під час наведення курсору на відповідну термінологічну одиницю користувач отримує енциклопедичну довідку (див. рис. 9). Водночас є можливість ознайомитись із терміном детальніше за допомогою опції "Learn more" (див. рис. 10).

Крім того, аналізований словник надає користувачу можливість переглядати терміни за відповідними запропонованими розділами (див. рис. 11). Розділ може містити декілька підрозді-

лів з вказівкою на кількість термінологічних одиниць, що він окреслює (див. рис. 12).

Обравши певний розділ, користувач має змогу переглянути значення відповідної категорії (див. рис. 12). Перевагою є опції завантажити, поширити, надрукувати результати дослідження. Слушною видається можливість залишити коментарі (див. рис. 12).

До того ж, обравши відповідний термін, можна детально ознайомитись з його значенням, а також (за такої можливості) перейти за посиланням для більш детального його вивчення.

Наступним розглянемо *Тлумачний словник комп'ютерних технологій* (http://ts.profi.net.ua/blog.php?key=%C0&lang=ukr) (див. рис. 13). Цей словник є багатомовним з контентом українською, російською та англійською мовами, що структурується за відповідними категоріями. Однак тлумачення поняття пропонується виключно мовою реєстру (див. рис. 14).

**Рис. 6. Chrome Extension у *Glossarytech***

**Рис. 7. CV Scanner у *Glossarytech***

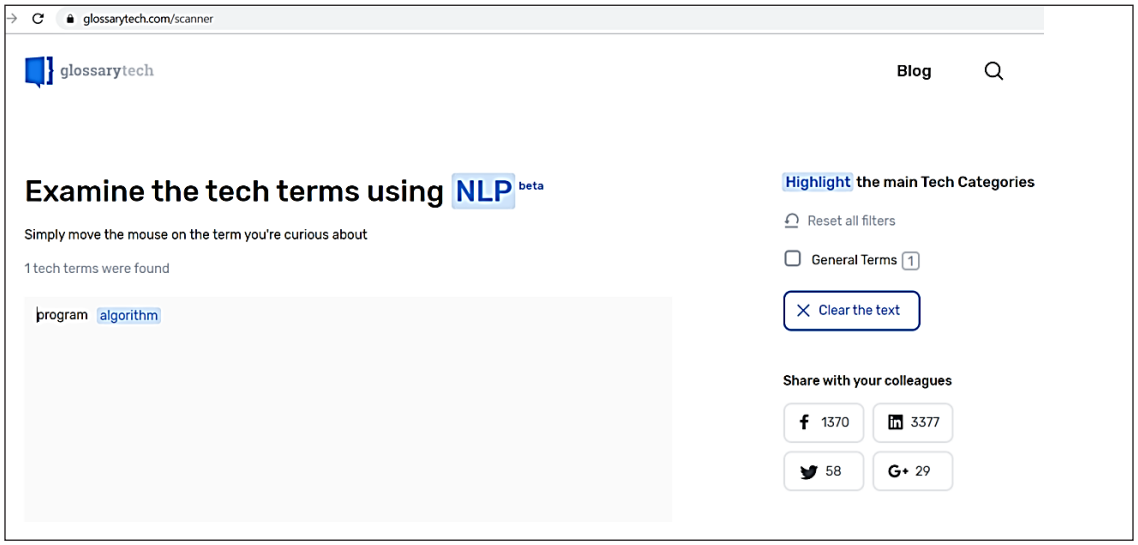



**Рис. 8. CV Scanner у *Glossarytech***

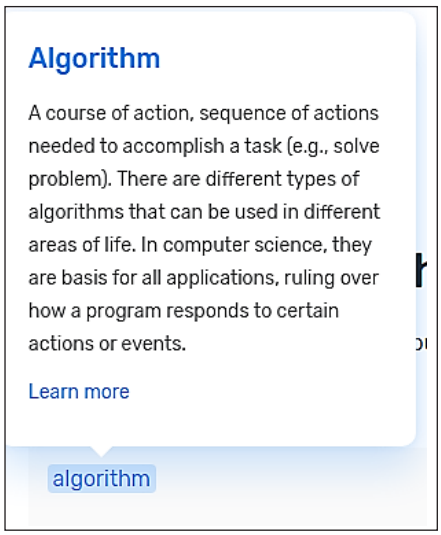



**Рис. 9. Значення терміну у *Glossarytech***

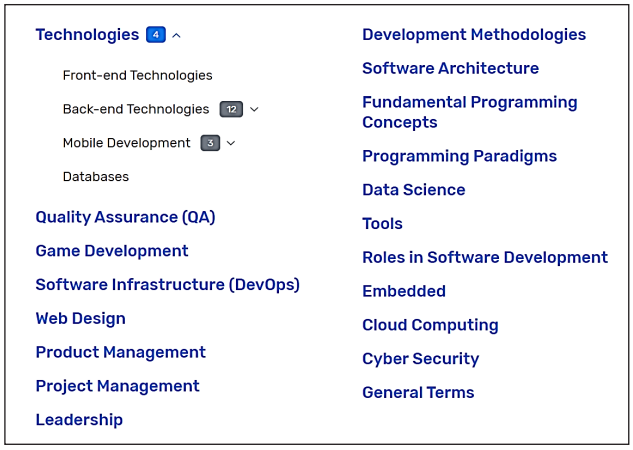



**Рис. 11. Поділ за розділами термінів у *Glossarytech***

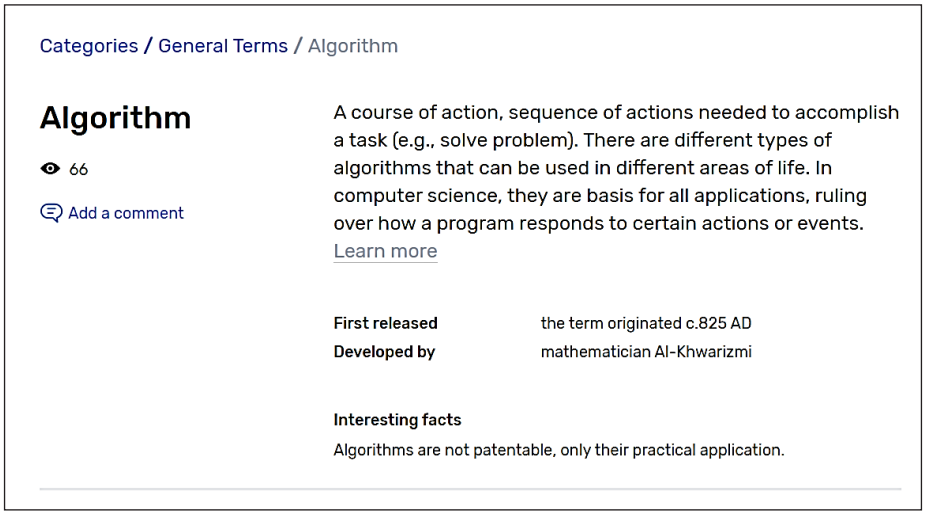



**Рис. 10. Повне значення терміну у *Glossarytech***

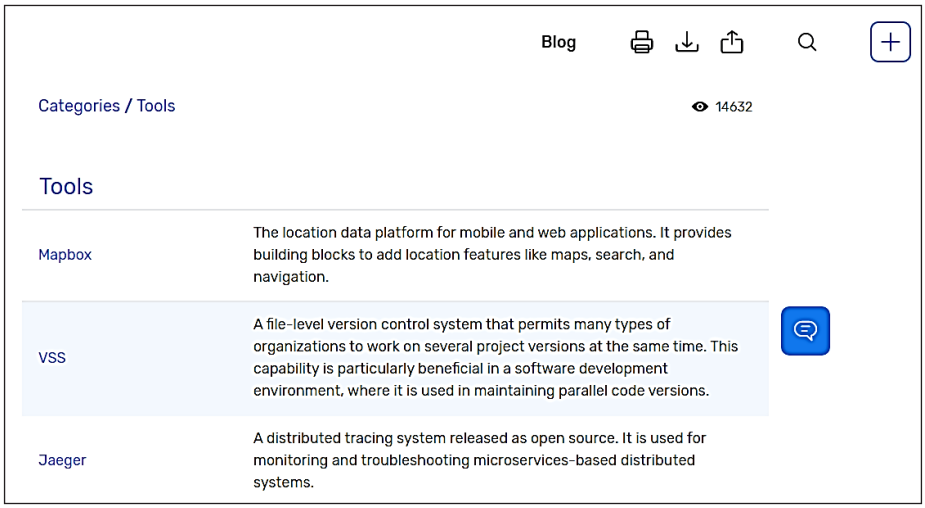



**Рис. 12. Перегляд термінів конкретного розлілу у *Glossarytech***

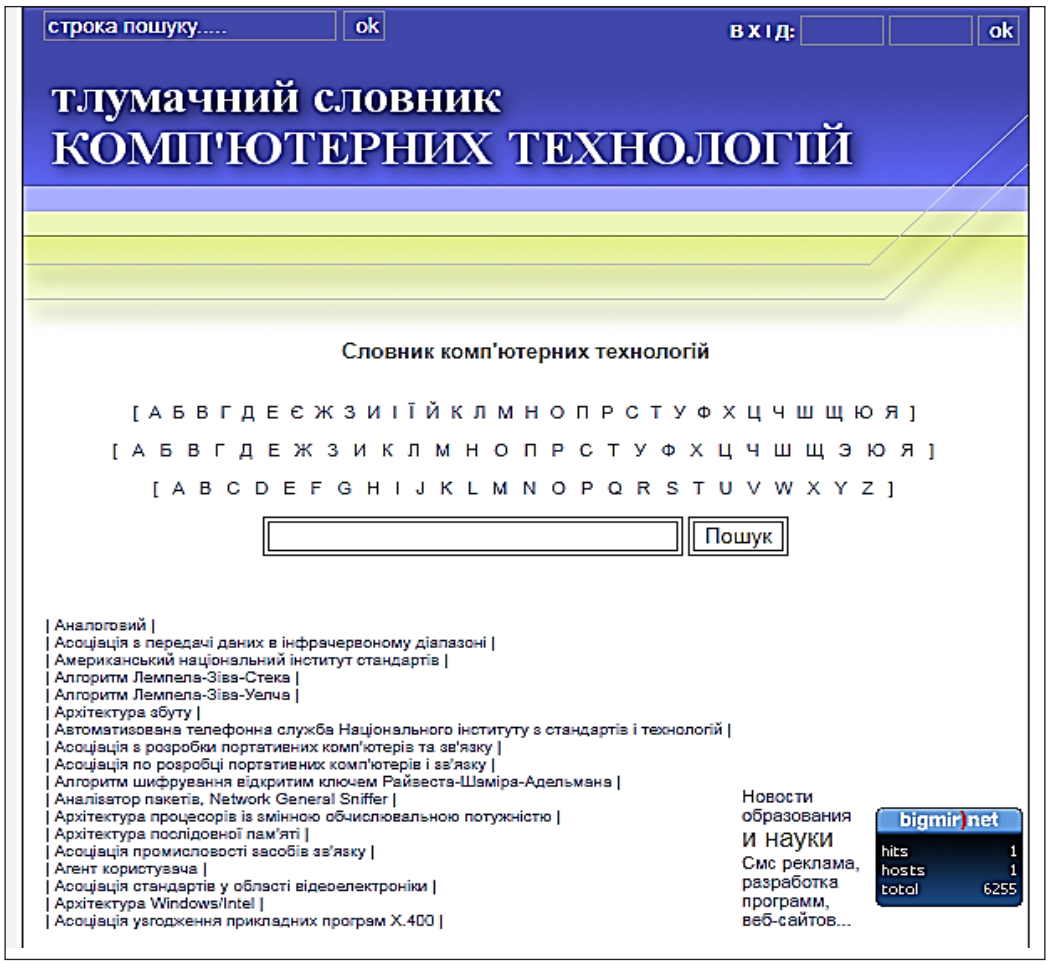



**Рис. 13. Тлумачний словник комп'ютерних технологій**

**Рис. 14. Перегляд термінів у тлумачному словнику комп'ютерних технологій**

Зауважимо, що функціонал цього тлумачного словника набагато менший, ніж у попередньому розглянутому аналозі. Зокрема, користувач може лише скористатись пошуковою стрічкою, переглянути перелік появних понять за алфавітом, вивчити відповідну термінологічну одиницю та повернутись до попереднього меню.

*Англо-російський, російсько-англійський онлайн словник* (http://www.multitran.ru) є конгломератом багатомовних онлайн словників, що

налічує близько 40 мов (див. рис. 15). У кожному із запропонованих електронних лексикографічних видань є поділ понять за галузями (див. рис. 16) з окресленням термінів за гніздовим принципом (див. рис. 17).

Дефініції запропонованих термінологічних одиниць є доволі описовими. Крім того, вибір словника, та галузі здійснюється виключно російською мовою.

Аналізований словник наявний не лише в браузері, його можна завантажити та встановити на будь-який пристрій з операційною системою Android.

*Словник з інформатики* (http://xn--r1a3b.xn--b1amgblet.xn--j1amh/index.php) – двомовний тлумачний онлайн словник з інформатики (див. рис. 18). На відміну від попередніх аналогів, цей онлайн словник дає можливість користувачу зареєструватись у системі, зайти під власним обліковим записом або користуватись ним анонімно.

У словнику містяться терміни англійською та українською мовами з тлумаченнями конкретних категорій, які наведені за алфавітом (див. рис. 18 і 19).

Обравши відповідну категорію, користувачі мають змогу детально ознайомитись з її значенням, а також з супровідними матеріалами (див. рис. 20). Зазначимо, що цей онлайн словник є схожим до Вікіпедії, де надається історична довідка та інші супровідні матеріали. Отже, на нашу думку, зазначений словник є більше двомовною енциклопедією з інформатики, аніж словником.

**Висновки.** Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що наразі для використання доступні декілька тлумачних онлайн словників, що пов'язані з інформаційними технологіями, зокрема: Англо-український тлумачний словник з інформаційних технологій, Glossarytech, Тлумачний словник комп'ютерних технологій, Англо-російський, російсько-англійський онлайн словник, Словник з інформатики. Аналіз цих словників свідчить про їх розмаїття в аспекті функціоналу та набору наявних функцій.

Для розробки власного тлумачного електронного словника варто врахувати такі функції, які міг би використовувати користувач, зокрема отримання додаткового лінгвістичного коментаря, що передбачає врахування синонімів, антонімів, транскрипції, транслітерації, граматичних, стилістичних коментарів, абревіатур, скорочень тощо. Доречним вважаємо наявність зображень, формул та графіків, завантаження аудіо- та відео файлів, а також доступність

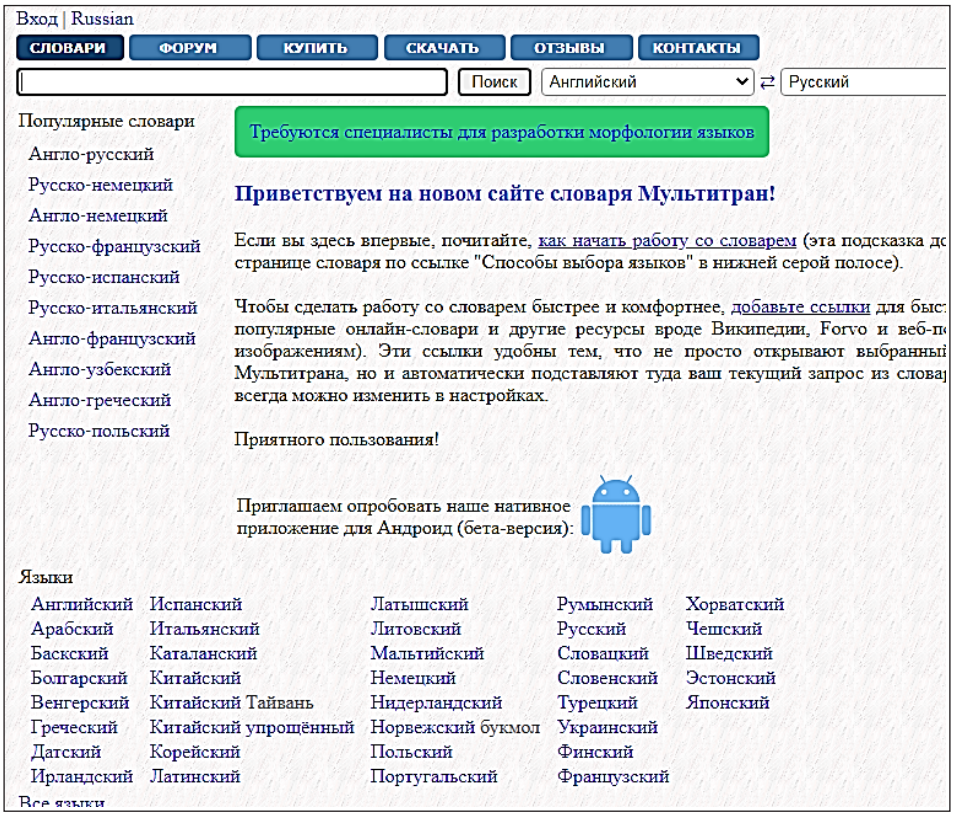



**Рис. 15. Англо-російський, російсько-англійський онлайн словник**

**Рис. 16. Англо-російський, російсько-англійський онлайн словник**

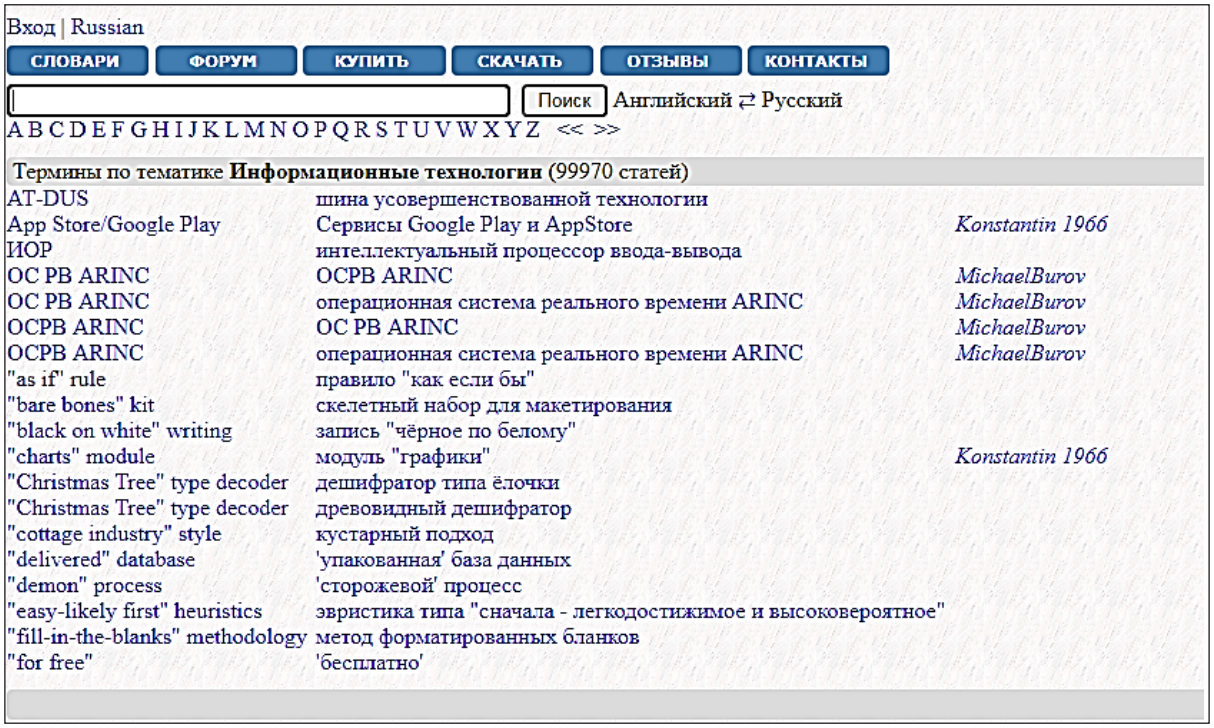



**Рис. 17. Англо-російський, російсько-англійський онлайн словник**

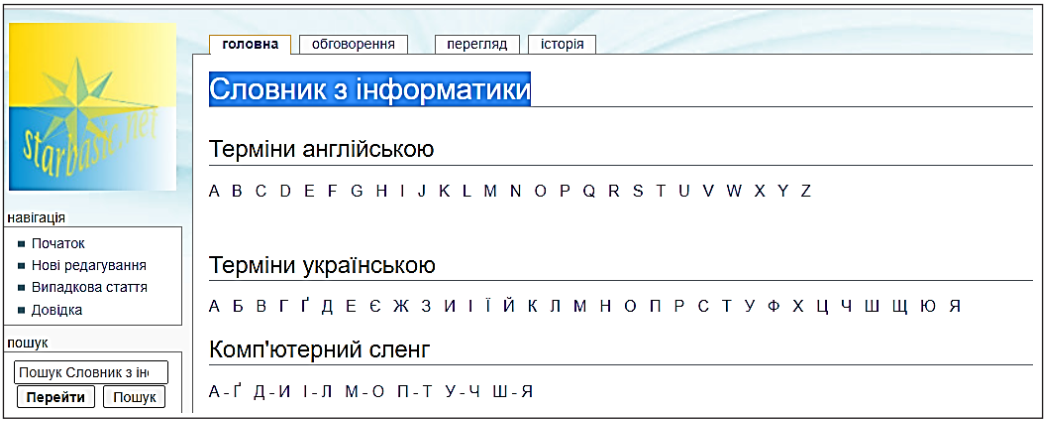



**Рис. 18. Словник з інформатики**

конвертації словникових баз у текстовий формат для корегування та редагування. Зазначений матеріал вважаємо за доцільне наводити декільком мовами, зокрема українською (мова реєстру), російською, англійською, польською, французькою та німецькою.

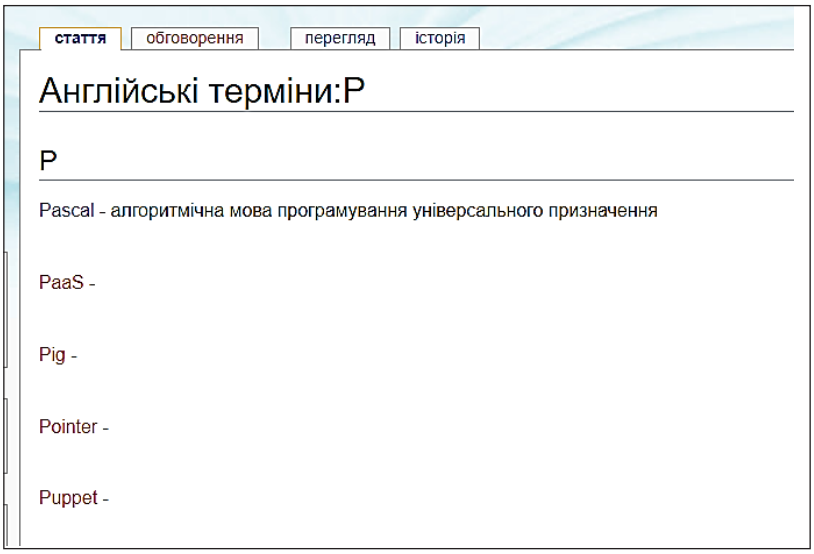



**Рис. 19. Терміни англійською мовою на певну літеру**

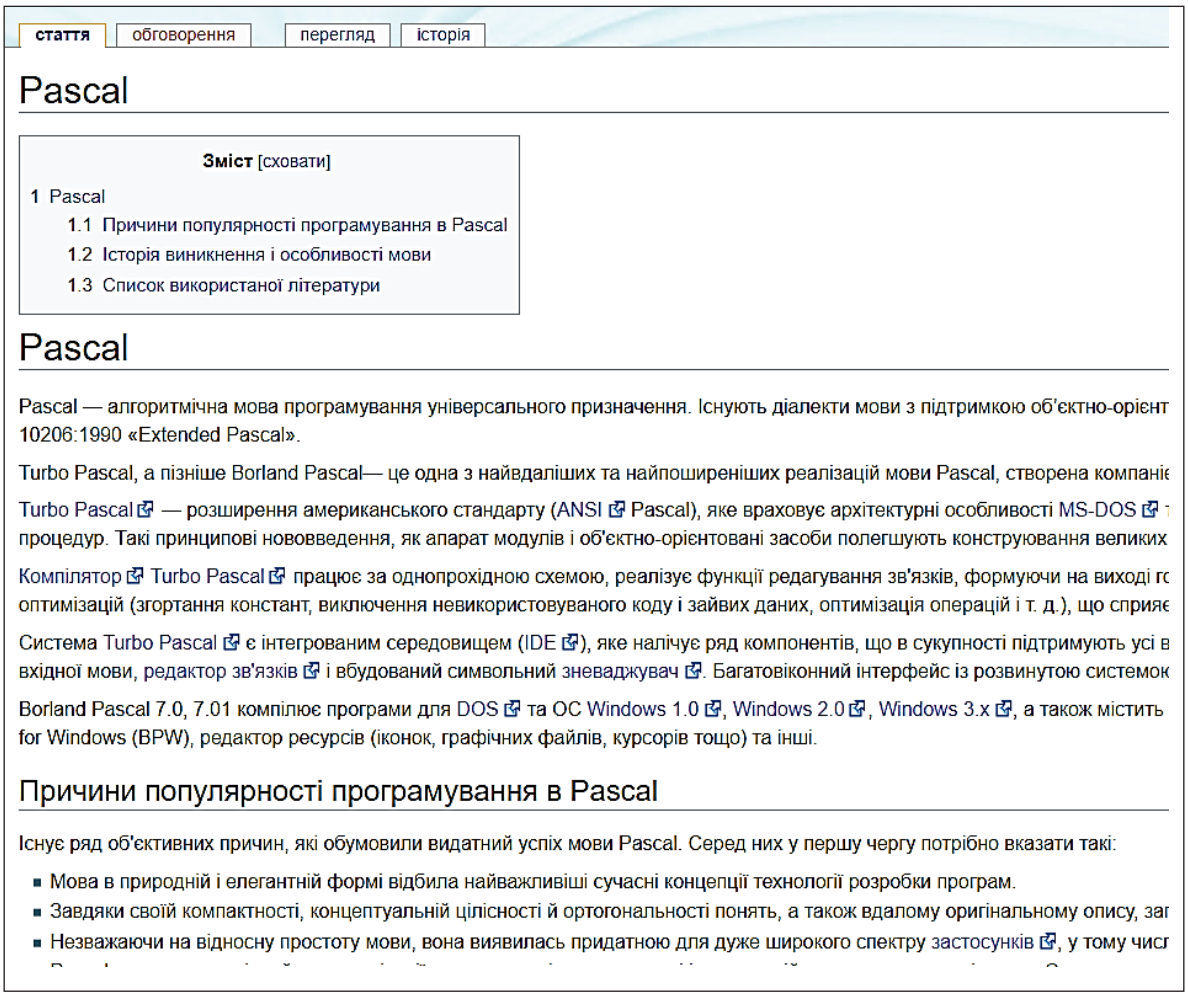



**Рис. 20. Опис категорії в Словнику з інформатики**

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Chernysh O. Electronic dictionary typology. *Perspectives of World Science and Education :* Abstracts of 1st International Scientific and Practical Conference, October 2–4, Osaka, Japan. Osaka : CPN Publishing Group, 2019. P. 329–332.
2. Chernysh O. Dictionary linguistic characteristics. *Dynamics of the Development of World Science,* Vancouver, Canada, 22–24 January 2020. Vancouver : Perfect Publishing, 2020. P. 61–65.
3. Chernysh O. Electronic dictionaries characteristic features. *Perspectives of science and education* : The 14th International youth conference, New York, USA, January 17 2020. New York, 2020. P. 102–106.
4. Черниш О. А. Дистинктивні особливості термінологічних словників. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки*. 2020. Вип. № 3 (407). С. 55–58.
5. Черниш О. А. Особливості створення електронного багатомовного академічного галузевого словника. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія «Філологічна»* : збірник наукових праць. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. 40. С. 141–144.
6. Англо-український тлумачний словник з інформаційних технологій. URL: http://dict.pp.ua/?i=1.
7. Glossarytech. URL: https://glossarytech.com/.
8. Тлумачний словник комп'ютерних технологій. URL: http://ts.profi.net.ua/blog.php?key=%C0&lang=ukr.
9. Англо-русский, русско-английский онлайн словарь. *Мультитран* : веб-сайт. URL: http://www.multitran.ru.
10. Словник з інформатики. URL: http://xn--r1a3b.xn--b1amgblet.xn--j1amh/index.php.
11. Білятинська І. М. Комп'ютерна лексикографія як перспективний напрямок розвитку процесу укладання словників. *Прикладна лінгвістика* : каталог статей конференції. 2013. URL: https://prlingv.at.ua/publ/komp_juterna_leksikografija_jak_perspektivnij_naprjamok_rozvitku_procesu_ukladannja_slovnikiv/1-1-0-7.
12. Кульчицький І. М. Комп'ютерно-технологічні аспекти створення сучасних лексикографічних систем ; Укр. мов.-інформ. фонд НАН України. Київ : Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського НАН України, 2002. 59 с

## REFERENCES

1. Chernysh O. Electronic dictionary typology. *Perspectives of World Science and Education :* Abstracts of 1st International Scientific and Practical Conference, October 2-4, Osaka, Japan. CPN Publishing Group, Osaka, Japan, 2019. P. 329-332. [in English].
2. Chernysh O. Dictionary linguistic characteristics. Dynamics of the Development of World Science (22-24, January, 2020 Vancouver, Canada). *Perfect Publishing,* Vancouver, Canada, 2020. P. 61-65. [in English].
3. Chernysh O. Electronic dictionaries characteristic features. *The 14th International youth conference* "Perspectives of science and education" (January 17, 2020), New York, USA, 2020. P. 102-106. [in English].
4. Chernysh O. A. Dystynktyvni osoblyvosti terminolohichnyx slovnykiv [The Peculiarities of Electronic Multilingual Academic Dictionary] Naukovyj visnyk Sxidnoyevropejs'koho nacional'noho universytetu imeni Lesi Ukrayinky. Filolohichni nauky. 2020. Vyp. № 3 (407). S. 55–58. [in Ukrainian].
5. Anhlo-ukrayins'kyj tlumachnyj slovnyk. URL: http://dict.pp.ua/?i=1 [in Ukrainian and English].
6. Glossarytech. URL: https://glossarytech.com/ [in Ukrainian].
7. Tlumachnyj slovnyk komp'yuternyh tehnolohij. URL: http://ts.profi.net.ua/blog.php?key=%C0&lang=ukr [in Ukrainian].
8. Anglo-russkij, russko-anglijskij onlajn slovar'. URL: http://www.multitran.ru [in English and Russian].
9. Slovnyk z informatyky. URL: http://xn--r1a3b.xn--b1amgblet.xn--j1amh/index.php
10. Bilyatyns'ka I. Komp'yuterna leksykohrafiya yak perspektyvnyj napryamok rozvytku procesu ukladannya slovnykiv [Computer lexicology as a promising direction of compiling dictionaries] Prykladna linhvistyka : kataloh statej konferenciyi. 2013. URL: https:// prlingv.at.ua/publ/komp_juterna_leksikografija_jak_perspektivnij_ naprjamok_rozvitku_procesu_ukladannja_slovnikiv/1-1-0-7. [in Ukrainian].
11. Kul'chyc'kyj I. M. Komp'yuterno-texnolohichni aspekty stvorennya suchasnyx leksykohrafichnyx system [Computer-technological aspects of creating modern lexocgraphic systems] Ukr. mov.-inform. fond NAN Ukrayiny. Kyyiv : Nac. b-ka Ukrayiny im. V. I. Vernads'koho NAN Ukrayiny, 2002. 59 s. [in Ukrainian].

**УДК 374**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214086**

***Лариса ВОРОНА,***
*orcid.org/0000-0001-9878-6547*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри педагогіки*
*Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*
*(Старобільськ, Луганська область, Україна) voronali@ukr.net*

# ПРАВОВІ АСПЕКТИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті дається оцінка сучасного стану українського національно-патріотичного виховання в системі позашкільної освіти, окреслюється мета, яка реалізується через такі виховні завдання: формування поваги до національного минулого України; шанобливе ставлення до Конституції України, Законів України, державної символіки; підвищення престижу військової служби, поваги до захисника країни як до героя; формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій; утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства; втілення кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи; популяризація мовленнєвої культури. Через те, що на формування особистості дитини домінівним є вплив освітнього середовища, то й значна відповідальність у державі покладається на заклади освіти. Виховання національно-патріотичної свідомості особистості неможливе без педагогічно організованого соціуму, в якому створено психолого-педагогічні умови, що сприяють вихованню патріотизму. Одним з основних завдань закладів позашкільної освіти є створення освітнього середовища для національно-патріотичного виховання учнівської молоді. Позашкільна освіта має значні напрацювання методів і форм навчально-виховної, організаційно-масової роботи, які сприяють формуванню національно-патріотичної свідомості вихованців, їхнього ставлення до держави, мови, культури, національних традицій українського народу. Почуття патріотизму є найвищою та найсильнішою духовною силою людини, що спонукає її до активної життєвої позиції. А це натепер вкрай важливо.*

*Також у статті визначаються принципи й напрями національно-патріотичного виховання в закладах позашкільної освіти, характеризуються основні чинники національно-патріотичного виховання учнівської молоді в сучасних умовах. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання виділено формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації.*

***Ключові слова:*** *позашкільна освіта, заклади позашкільної освіти, виховання, національно-патріотичне виховання.*

***Larisa VORONA,***
*orcid.org/0000-0001-9878-6547*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Pedagogy*
*Luhansk Taras Shevchenko National University*
*(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) voronali@ukr.net*

# LEGAL ASPECTS OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION IN EXTRACURRICULAR EDUCATION INSTITUTIONS

*The article assesses the current state of Ukrainian national-patriotic education in the system of out-of-school education, outlines the goal, which is realized through the following educational tasks: formation of respect for the national past of Ukraine; respectful attitude to the Constitution of Ukraine, Laws of Ukraine, state symbols; increasing the prestige of military service, respect for the defender of the country as a hero; formation of a tolerant attitude to other peoples, cultures and traditions; affirmation of humanistic morality as the basic basis of civil society; embodiment of the best features of the Ukrainian mentality – diligence, freedom, justice, kindness, honesty, care for nature; popularization of speech culture. Since the influence of the educational environment is dominant on the formation of the child's personality, a significant responsibility in the state rests with educational institutions. Education of national-patriotic consciousness of the individual is impossible without a pedagogically organized society, which creates psychological and pedagogical conditions conducive to the education of patriotism. One of the main tasks of out-of-school educational institutions is to create an educational environment for national-patriotic education of student youth. Extracurricular education has a significant development of methods and forms of educational, organizational and mass work, which contribute to the formation of national and patriotic consciousness of students, their attitude to the state, language, culture, national traditions of the Ukrainian people. The feeling of patriotism is the highest and strongest spiritual force of a person, which motivates him to an active position in life. And this is extremely important today.*

*The article also defines the principles and directions of national-patriotic education in out-of-school education institutions, characterizes the main factors of national-patriotic education of student youth in modern conditions. The most important priority of national-patriotic education is the formation of the value attitude of the individual to the Ukrainian people, homeland, state, nation.*

***Key words:*** *out-of-school education, out-of-school education institutions, upbringing, national-patriotic upbringing.*

**Постановка проблеми.** На нинішньому етапі розвитку незалежної держави національно-патріотичне виховання учнівської молоді є провідним напрямком діяльності закладів загальної середньої освіти, як важливий фактор формування національної свідомості. На сьогоднішній день саме заклади позашкільної освіти є загальнодоступними закладами, що надають учням додаткові знання, формують вміння і навички за інтересами, задовольняють потреби учнів у творчій самореалізації, сприяють формуванню особистості майбутнього громадянина. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді завжди було актуальним і важливим для закладів позашкільної освіти, саме позашкільна освіта створює сприятливі умови для здійснення виховного впливу на формування свідомості вихованців. Аналіз науково-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що національно-патріотичне виховання в закладах позашкільної освіти є актуальною проблемою, від розв'язання якої залежить майбутнє України.

**Аналіз сучасних досліджень.** Основи виховних процесів у закладах позашкільної освіти були розкриті в працях А. Макаренка, Г. Ващенка, В. Сухомлинського, К Ушинського. В своїх працях вчені приділяли увагу вихованню у дітей патріотизму, любові до своєї землі і рідного краю, свого народу. Національно-патріотичне виховання, як основа формування свідомої особистості розглянуті О. Биковською, В. Вербицьким, Л. Тихенко, Г. Пустовітом, Т. Тищенко, І. Бехом.

**Мета статті.** Виділити основні форми роботи в напрямку національно-патріотичного виховання учнівської молоді в закладах позашкільної освіти, проаналізувати документи у сфері освітньої політики щодо національно-патріотичного виховання учнівської молоді на державному рівні.

**Виклад основного матеріалу.** На нинішньому етапі розвитку незалежної держави, її інтеграції в світовий та європейський простір визначаються основні напрями модернізації освітнього процесу, в основу яких покладено національну ідею, як важливий фактор формування національної свідомості, що забезпечує моральне, духовне становлення учнівської молоді, їх підготовку до активної, творчої, соціально значущої життєвої позиції. Виховання патріотизму актуальне не тільки для системи освіти, а й для держави в цілому та є першочерговим завданням для українського суспільства. Саме зараз ми повертаємося до споконвічних цінностей: утвердження пошани та любові до Батьківщини, до краю де народився, родини, історії, духовності, культури, моральності, бережного ставлення до природних скарбів і національних надбань, традицій і звичаїв українського народу. Актуальність національно-патріотичного виховання учнівської молоді зумовлюється ситуацією, сучасними викликами, що стоять перед Україною і вимагають постійного вдосконалення цього процесу (Гавлітіна, 2006: 2).

Усвідомлення суспільством необхідності модернізації освітнього простору України вимагає від позашкільної освіти, як невіддільної частини цілісної системи освіти, що забезпечує розвиток, самореалізацію, професійне самовизначення та формування життєвої компетентності дітей та учнівської молоді, абсолютно нової якості надання освітніх послуг, нових підходів до виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості. Розвиток суспільства, сучасні потреби, запити дітей та їх батьків, що стосуються надання якісної позашкільної освіти ставлять перед позашкіллям нові вимоги щодо оновлення технологій та методів виховної роботи, які мають бути спрямовані на залучення вихованців до різних видів діяльності та всебічному, гармонійному розвитку особистості. У сучасних умовах розбудови України позашкільна освіта має створювати передумови для формування національно свідомого громадянина, розвитку в дітей національних світоглядних позицій і патріотизму. Національно-патріотичне виховання в закладах позашкільної освіти є найважливішим аспектом роботи закладу, адже дитинство і юність – найблагодатніша пора для виховання почуття любові до Батьківщині. Національно-патріотичне виховання є невіддільним компонентом всього виховного процесу учнів. Як правило воно формується на історичних прикладах героїчного становлення Української державності, героїзмі та українських козаків та визвольного руху, досягнень у всіх галузях науки, техніки, культури та народного господарства. Мета національно-патріотичного виховання – це виховання свідомого й відповідального громадянина-патріота своєї країни, який дбає про високу духовність, фізичну досконаліть, моральність, художньо-естетичну культуру, потреби та уміння жити в громадському суспільстві (Концепція національно-патріотичного виховання, 2009: 4).

Завдання закладів позашкільної освіти так побудувати виховну діяльність, щоб сама її організація, приклади видатних історичних постатей, авторитетних педагогів, середовище виховували дітей та молодь у дусі патріотизму, глибокого розуміння історії свого народу, національної ідентичності, самобутності. Виконанню таких завдань сприяє гуманізація виховного процесу: співпраця педагогічних працівників закладу, вихованців та їх батьків, громадських організацій; упровадження інтерактивних методів; організація навчальної, пошукової, дослідницької діяльності; психолого-педагогічний супровід усіх видів діяльності вихованців; використання інформаційно-комунікаційних технологій. Якісними характеристиками такого процесу є добровільність дітей та учнівської молоді у визначенні напрямів їх навчальної, творчої, пізнавальної, інших видів діяльності; відповідність інтересам, бажанням і потребам, ідеалам і переконання; створення умов для формування патріотичної свідомості вихованців, здатних виявляти національну гідність, успішно само реалізовуватися в соціумі як громадянин і носій української культури (Гавлітіна, 2006: 3).

Урахування зазначених завдань сприяло розробленню змісту виховної роботи, що зосереджена на дитині як вищій цінності, урахуванні її вікових та індивідуальних особливостях, спонуканні до самостійності в навчально-творчій діяльності та розумінні, стимулюванні свідомого ставлення до життєвих виборів. Тому виховна робота організовується як системний педагогічний процес, що передбачає забезпечення наступності напрямів та етапів виховної роботи на різних навчальних рівнях та охоплює всі сфери життєдіяльності дітей та учнівської молоді.

Аналіз наукової літератури, Концепції національно-патріотичного виховання, досвід педагогічної діяльності сприяв визначенню основних завдань національно-патріотичного виховання:

– створення психолого-педагогічних умов для творчої самореалізації, для розвитку здібностей та талантів вихованців закладів позашкільної освіти;

– сприяти успадкуванню надбань українського народу в галузі мистецтва, культури, спорту, політики;

– виховання національної свідомості, патріотичних почуттів, любові до Батьківщини, краю де народився та живеш, свого народу, держави;

– забезпечення розуміння, єдності, взаємоповаги поколінь;

– успадкування кращих рис українського народу (працелюбності, волелюбності, толерантності тощо);

– зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров'я;

– формування естетичних потреб і почуттів, екологічної культури й високих моральних якостей (Концепція національно-патріотичного виховання, 2009: 4).

Для формування свідомої особистості, яка є справжнім патріотом, має активну громадянську та життєву позицію повинна бути реалізована комплексна система виховання: моральне виховання (формування високих моральних цінностей, позитивної моральної діяльності, засвоєння морально-людських норм і правил, розвитку моральних якостей, почуттів та навичок поведінки); громадське виховання (формування громадської позиції); національне виховання (формування системи поглядів, переконань, ідей покликаних формувати повагу до національних цінностей українського народу); патріотичне виховання (формування високої патріотичної свідомості, поваги до історії рідного краю, почуття любові до України, готовності до виконання громадських, конституційних обов'язків) (Про Стратегію національно-патріотичного виховання, 2019: 5).

Національно-патріотичне виховання – це цілеспрямований і свідомий процес організації і стимулювання активно-творчої діяльності підлітків, оволодіння ними знаннями про культурно-історичний досвід українського народу, формування в них ціннісного ставлення до Батьківщини, суспільства, самих себе й до праці. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування загального ставлення вихованців до держави, українського народу, традицій та звичаїв (Програма українського патріотичного виховання, 2019: 6).

Національно-патріотичне виховання набуває характеру системної і цілеспрямованої діяльності органів державної влади, органів місцевого самоврядування, закладів освіти, організацій громадянського суспільства, громадян з формування у людини і громадянина високої національно-патріотичної свідомості, почуття відданості своїй Українській державі. В основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідеї зміцнення української державності як консолідуючого чинника розвитку суспільства, формування патріотизму та утвердження національних цінностей.

Досвід державної політики впродовж усіх років незалежності України свідчить про необхідність приділення особливої уваги сфері національно-патріотичного виховання, що є невіддільною складовою частиною забезпечення національної безпеки України. Державна політика у сфері національно-патріотичного виховання потребує постійного удосконалення з урахуванням потреб і викликів, що стоять перед суспільством (Ворона, 2020: 1).

У зв'язку із цим актуальними на сучасному етапі стали такі потреби:

– провадження ефективного механізму формування та реалізації державної політики у сфері національно-патріотичного виховання;

– формування національного мовно-культурного простору на основі утвердження державної мови, стійкості його ціннісної основи перед зовнішнім втручанням;

– формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовних цінностей Українського народу, національної самобутності;

– сприяння створенню, розвитку, підвищенню якості, а також популяризації україномовного культурно-інформаційного продукту та забезпеченню доступу до нього;

– здійснення постійної комунікації з громадянським суспільством з питань національно-патріотичного виховання;

– розвиток духовності й моральності в суспільстві, утвердження традиційних сімейних цінностей;

– усунення впливів держави-агресора в інформаційній, освітній, культурній сферах України;

– запобігання перетворенню інформаційного простору на поле маніпуляцій суспільною свідомістю, продукування ціннісної дезорієнтації;

– гармонізація законодавства й управлінських практик у сфері формування громадянської позиції із законодавством та кращими практиками держав Європейського Союзу та держав-членів НАТО, зберігаючи в основі національні цінності й традиції;

– впровадження єдиного методичного й термінологічного підходу до процесу національно-патріотичного виховання;

– формування та впровадження єдиних стандартів щодо процесів, суб'єктів, їх компетенції та повноважень, якості діяльності у сфері національно-патріотичного виховання (Про Стратегія національно-патріотичного виховання, 2019: 5).

Мета національно-патріотичного виховання реалізується через такі виховні завдання:

– формування поваги до національного минулого України;

– шанобливе ставлення до Конституції України, Законів України, державної символіки;

– підвищення престижу військової служби, поваги до захисника країни, як до героя;

– формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;

– утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства;

– втілення кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи; популяризація мовленнєвої культури (Гавлітіна, 2006: 3).

Національно-патріотичне виховання в умовах закладу позашкільної освіти це гнучка саморегулююча система, що оперативно реагує на національні, освітні, культурні, суспільні та інші потреби особистості, забезпечує соціальне і професійне його самовизначення, тобто здійснює активний вплив на формування молодих громадян-патріотів держави. Саме заклади позашкільної освіти, як загальнодоступні заклади для здобуття учнями додаткових знань, розвитку вмінь і навичок, створюють сприятливі умови для здійснення виховного впливу на формування свідомості учнівської молоді. Виховання цього напряму є важливою ланкою освітнього процесу в позашкіллі, що спрямовується на залучення гуртківців до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової науки і культури. Воно здійснюється на всіх етапах освітнього процесу в закладі, забезпечує всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарованість. В сучасних умовах розвитку позашкільної освіти і виховання практична діяльність позашкільних навчальних закладів з національно-патріотичного виховання вимагає впровадження у діяльність закладів якісно нових методів і технологій національно-патріотичного виховання, які спрямовані на формування у дітей свідомого творчого ставлення до суспільних норм і національних цінностей (Vorona, 2020). Методи й прийоми роботи щодо національно-патріотичного виховання гуртківців дуже різноманітні. У сьогоденних умовах, перед керівником гуртка закладу позашкільної освіти постає немало задач, пов'язаних з вихованням патріотизму та формування національної свідомості у своїх вихованців. Вирішуючи завдання патріотичного виховання, кожен педагог будує свою роботу відповідно з місцевими умовами, напрямом роботи гуртка та особливостями дітей, враховуючи принципи диференційованого підходу до кожної дитини, максимальний облік його можливостей та інтересів; раціональне поєднання різних видів діяльності, адекватних за віком; дитячу активність тощо. Прийоми виховання – складова частина методу, що забезпечує застосування його в певних умовах. Головні прийоми, що сприяють формуванню національно-патріотичного виховання, це переконання, особистий приклад, інноваційна діяльність, яка характеризується новими чи адаптованими ідеями (Пустовіт, 2015: 7). Розбудова демократичної правової держави та громадянського суспільства у сучасних українських

реаліях, які визначаються, у першу чергу, військовою агресією проти нашої країни, безперечно, актуалізує вимогу інноваційності в патріотичному вихованні сучасної молоді.

Діяльність з національно-патріотичного виховання в закладах позашкільної освіти варто організовувати за напрямами: громадсько-патріотичний, духовно-моральний, культурно-історичний, цивільно-правовий, військово-патріотичний, спортивно-патріотичний, культурно-патріотичний (Рис.1) (Концепція національно-патріотичного виховання, 2009:4).

Громадсько-патріотичний напрям передбачає формування розуміння громадянського обов'язку, ціннісного ставлення до національних інтересів України, засвоєнні цінностей демократичних стосунків, що відповідають намаганням побудувати громадянське суспільство.

Духовно-моральний напрям має на меті виховання поваги до старшого покоління, сім'ї, батьків, засвоєнні цінностей, на яких будується життя в родині, що сприяло б відродженню фундаментальної ролі родини у суспільстві, любові до Батьківщини й свого народу. Такий напрям реалізується в процесі вивчення українознавчих тем, народознавства, проведенні майстер-класів, волонтерської діяльність вихованців, пошукової роботи, збору краєзнавчих матеріалів, проведенні екскурсій та туристичних походів рідним краєм.

Цивільно-правовий напрям передбачає вивчення системи державного устрою та державного управління країною, виховання поваги до суверенітету, незалежності та цілісності України. Такий напрям передбачає роботу з формування ціннісного ставлення до національних інтересів України: бесіди про державну символіку, ознайомлення з життєвим та творчим шляхом визначних особистостей та діячів держави; формування поваги до людини як до найбільшої цінності через основні державні закони; розвиток дитячого самоврядування, з метою створення умов для самореалізації вихованців, виховання відповідальності, активного залучення до участі в житті закладу.

Військово-патріотичний напрям передбачає виховання поваги до професії військового, вивчення історії становлення армії в країні, ознайомлення з військовими традиціями, бойовими подвигами земляків в роки війни. Для реалізації цього напряму варто організовувати зустрічі з ветеранами війни, учасниками АТО, волонтерами, військовим комісаром з метою формування позитивного ставлення Збройних Сил України, готовності до виконання військового обов'язку; проводити тематичні заходи присвячені героїчним подвигам українських воїнів у боротьбі за територіальну цілісність і незалежність України; проводити екскурсії місцями бойових дій Другої світової війни; вшановувати Меморіальні комплекси, пам'ятники, братські могили, алеї Героїв.

Спортивно-патріотичний напряму проводиться з метою розвитку фізичних, моральних, вольових якостей вихованців; виховання характеру, витривалості, стійкості, мужності, дисциплінованості через спорт; формування бажання служити Батьківщині та готовності до її захисту. Такий напрямок реалізується через організацію спортивних змагань, туристичних зборів, квестів, естафет, зустрічей з відомими спортсменами.

Культурно-патріотичний напрям спрямований на розвиток творчих здібностей вихованців – вивчення місцевого фольклору, усної народної творчості, ознайомлення зі звичаями та традиціями українського народу, вивчення українського народного мистецтва.

Найпоширенішими формами організації роботи з національно-патріотичного виховання є індиві-

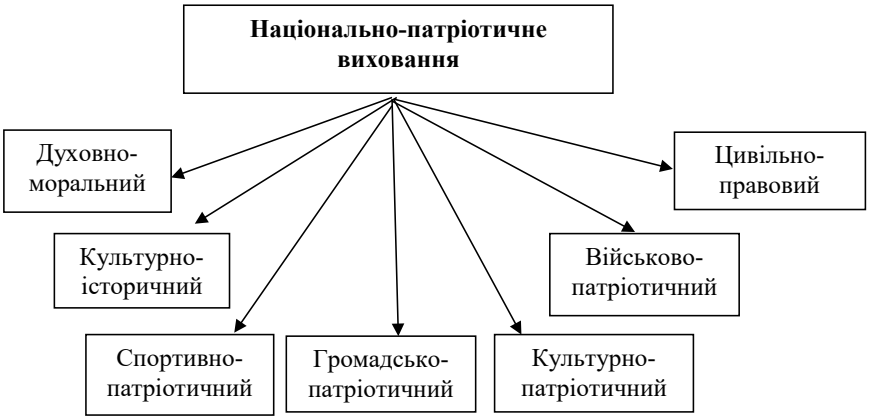



**Рис. 1. Напрями національно-патріотичного виховання**

дуальна, колективна чи групова, масова та наочна. Індивідуальна форма роботи в напрямку національно-патріотичного виховання обирається тоді, коли завдання доручається вихованцю: написання науково-дослідницької роботи, збір матеріалу до музею, участь у конференції. Колективну чи групову форму роботи використовують у роботі гуртка або клубі, об'єднанні де вихованці разом виконують завдання: вивчають традиції, обряди свого народу, ходять в походи, беруть участь в патріотичних заходах, проводять зустрічі. Масова форма роботи – це проведення родинних свят, фольклорно-етнографічних та краєзнавчих експедицій, конференцій, вечорів, флешмобів, створення книг. Наочні – створення на функціонування в закладах музеїв, кімнат бойової слави, виставки дитячої творчості, книжкові виставки, тематичні стенди (Програма українського патріотичного виховання, 2019: 6).

В процесі організації національно-патріотичного виховання в закладах позашкільної освіти варто дотримуватися таких принципів: гуманізації виховного процесу (педагог зосереджує увагу на особистості як найвищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості й можливості, спонукає до самостійності, створює умови для розвитку здібностей; гуманізація взаємин між педагогами та учнями, повага до особистості, виховання гуманної особистості); національної спрямованості (процес формування національної свідомості, який полягає у вихованні любові до Батьківщини, українського народу, гордості до приналежності корінного українського етносу, поважному ставленні до українських звичаїв, традицій, культури та їх відродження і використання, небайдужості до державотворчих процесів); самоактивності й саморегуляції (педагог формує у вихованців вміння не тільки аналізувати свої дії та вчинки, а й відповідати за них, здатність контролювати свої емоції, приймати рішення, поступово виробляє громадянську позицію особистості); природо відповідності (педагог враховує індивідуальні особливості розвитку кожного вихованця і направляє свою діяльність на їх вдосконалення); культуровідповідності (єдність вихованців з історією, культурою, мовою, народними традиціями та звичаями, яка забезпечує зв'язок поколінь, спрямований на формування загальної культури особистості, ґрунтується на набутому морально-етичному досвіді людства); полікультурності (інтегрованість української культури у європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування толерантного ставлення до культури, мистецтва, релігії інших народів; здатність сприймати українську культуру як невіддільну частину загальнолюдської культури); соціальної відповідності (виховний процес організовується відповідно до ситуації, яка є в країні, використовуючи для цього необхідні методи, принципи, напрями національно-патріотичного виховання); суб'єкт-суб'єктної взаємодії (передбачає, що учасники освітнього процесу є рівноправними партнерами у процесі спілкування, мають право на відстоювання своєї точки зору, поважають думку кожного); цілісності (освітня діяльність є системним, послідовним та неперервним педагогічний процес, який спрямовано на гармонійний всебічний розвиток особистості); акмеологічний (орієнтації виховного процесу на вищі морально-духовні цінності, створення умов для досягнення вихованцями життєвого успіху, розвитку індивідуальних здібностей); особистісної орієнтації (кожна особистість є своєрідною і неповторно); творчої самодіяльності (формування у дітей відповідальності за своє життя, вміння приймати особисті рішення, і нести за них відповідальність, активно діяти, постійно самовдосконалюватися, адекватно реагувати на соціальні зміни в суспільстві); толерантності (формування у вихованців відкритості, доброзичливості, поваги до всіх і всього, що їх оточує, а також пошани до культури, мистецтва, релігії, вірувань інших народів); демократизації (усунення авторитарного стилю спілкування та виховання в цілому, визнання прав вихованців на свободу, розвиток здібностей, виховання індивідуальності); етнізації (наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування самосвідомості громадянина, виховання національної гідності, відчуття етнічної належності до свого народу); неперервності (нероздільність навчання і виховання, досягнення цілісності й наступності у вихованні); диференціації (врахування психічного, фізичного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку вихованців); зв'язку виховання із життям та трудовою діяльністю (прищеплення поваги до праці, до професій, розвиток трудових навичок, підготовка до життя в умовах ринкових відносин); інтегративності (єдність педагогічних вимог позашкільного закладу, сім'ї, суспільства) (Концепція національно-патріотичного виховання, 2009: 4).

Результатом національно-патріотичного виховання учнівської молоді в закладах позашкільної освіти є сформованість у вихованців почуття патріотизму, національної свідомості, що проявляється особистістю в любові до свого народу, в повазі до українських традицій, у відчутті своєї належності до України, в усвідомленні спільності власної долі з долею Батьківщини, в досконалому опануванні українською мовою, в здатності захищати Україну.

Мету, завдання, зміст і напрямки національно-патріотичного виховання учнівської молоді викладено у багатьох нормативно-правових документах

з питань освіти і виховання, прийнятих у зв'язку із суспільно-політичною ситуацією в Україні. Основними документами у сфері освітньої політики щодо національно-патріотичного виховання учнівської молоді на державному рівні є:

– Про затвердження плану заходів щодо посилення національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, наказ Міністерства освіти і науки від 27 жовтня 2014 року № 1232;

– Методичні рекомендації з патріотичного виховання, лист Міністерства освіти і науки від 27 листопада 2014 року № 1/9-614;

– Методичні матеріали для використання у проведенні інформаційно-роз'яснювальної роботи серед населення та військовослужбовців щодо встановлення Дня захисника України, доручення Глави Адміністрації Президента України від 23 жовтня 2014 року № 02-01/3078;

– Про проведення Уроків мужності, лист Міністерства освіти і науки від 13 серпня 2014 року №1/9-412;

– Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах, наказ Міністерства освіти і науки від 16 червня 2015 року №641;

– Про схвалення Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, наказ Міністерства освіти і науки від 28 травня 2015 року № 585;

– Національна ідея в становленні громадянина-патріота, програмно-виховний компонент від 26 травня 2015 року;

– Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді від 26 травня 2015 року;

– Методичні рекомендації щодо засад діяльності музеїв історичного профілю дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних та професійно-технічних навчальних закладів, лист наказ Міністерства освіти і науки від 22 травня 2015 року №1/9-255;

– Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, Указ Президента України від 13 жовтня 2015 року № 580/2015;

– Про вшанування подвигу учасників Революції гідності та увічнення пам'яті Героїв Небесної Сотні, Указ Президента України від 11 лютого 2015 року № 69/2015;

– Про затвердження Плану заходів Міністерства освіти і науки України щодо вшанування пам'яті Героїв Небесної Сотні, наказ Міністерства освіти і науки від 31 березня 2017 року № 519;

– Деякі питання дитячо-юнацького військово-патріотичного виховання, Постанова Кабінету Міністрів України від 17 жовтня 2018 року № 845;

– Про Стратегію національно-патріотичного виховання, Указ Президента України від 18 травня 2019 року № 286/2019 року;

– Про національно-патріотичне виховання у закладах освіти у 2019/2020 році, лист наказ Міністерства освіти і науки від 16 серпня 2019 року № 1/9-523.

Кожен заклад загальної середньої освіти, в тому числі й заклад позашкільної освіти, повинен стати для кожної дитини осередком становлення патріота України. Педагог, керівник гуртка повинен бути прикладом громадянина, який любить свою країну, свій народ, готовий самовіддано працювати на розбудову і зміцнення країни як суверенної, незалежної, демократичної, правової держави, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єднанню українського народу та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві.

**Висновки.** Одним з основних завдань закладів позашкільної освіти є створення освітнього середовища для національно-патріотичного виховання учнівської молоді. Позашкільна освіта має значні напрацювання методів і форм навчально-виховної, організаційно-масової роботи, які сприяють формуванню національно-патріотичної свідомості вихованців, їх ставлення до держави, мови, культури, національних традицій українського народу. Почуття патріотизму є найвищою та найсильнішою духовною силою людини, що спонукає її до активної життєвої позиції. А це натепер вкрай важливо.

Пріоритетними напрямами в роботі закладів позашкільної освіти для реалізації національно-патріотичного виховання мають бути: включення різнобічних спектрів проблематики національно-патріотичного виховання до навчальних програм, планів роботи закладів; покращення навчально-методичного забезпечення та матеріальної бази закладу, забезпечення керівників гуртків методичною літературою з національно-патріотичного виховання; залучення родин вихованців до участі у виховній роботі закладу; узагальнення і поширення педагогічного досвіду щодо національно-патріотичного виховання педагогів; створення музеїв, патріотичних куточків; систематичне використання елементів народної педагогіки, традицій національного виховання; організація постійно-діючих виставок дитячих робіт; налагодження конструктивної взаємодії закладів з громадськими організаціями учасників бойових дій, волонтерськими організаціями; взаємодія закладу та засобів масової інформації для широкого висвітлення кращого досвіду національно-патріотичного виховання; залучення до гурткової роботи учасників АТО – ООС.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ворона Л. І. Роль закладів позашкільної освіти у формуванні національної ідентичності вихованців. *Національна ідентичність як проблема науки й освіти* : матеріали наук.-практ. конф., 12 березня 2020 р. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020. С. 113–116.
2. Гавлітіна Т. М. Управління національно-патріотичним вихованням підлітків у позашкільному навчальному закладі в контексті адаптивних процесів. *Директор школи, ліцею, гімназії.* 2006. № 5. С. 29–34.
3. Гавлітіна Т. М. Організаційно-педагогічні умови національно-патріотичного виховання підлітків у позашкільному навчальному закладі. Педагогічний пошук. *Науково-методичний вісник Волинського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.* 2006. №4 (52). С. 57–58.
4. Концепція національно-патріотичного виховання молоді : Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 27 жовтня 2009 р. № 3754/981/538/49. *Бердянський державний педагогічний університет* : офіційний сайт. URL: http://bdpu.org/upbringing-work/national-patriotic-education/ (дата звернення: 20.07.2020).
5. Про Стратегію національно-патріотичного виховання : Указ Президента України від 18 травня 2019 р № 286/2019 / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019 (дата звернення: 10.07.2020).
6. Бех І. Д., Чорна К. І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Гірська школа Українських Карпат. 2015. № 12–13. С. 26–37. URL: http://www. irbis-nbuv.gov.ua (дата звернення: 20.07.2020).
7. Пустовіт Г. П. Патріотичне виховання дітей і молоді в позашкільних навчальних закладах: теоретико-прикладні конструктори. *Педагогіка і психологія.* 2015. С. 35–41.
8. Vorona L.I. Extracurricular education institutions in the process of national patriotic education of youth experience of the Poltava region. *Scientific Jornal Virtus Issues.* № 40. January 2020. P. 80–83.

## REFERENCES

1. Vorona L. I. (2020) Rol′ zakladiv pozashkil′noyi osvity u formuvanni natsional′noyi identychnosti vykhovantsiv [The role of out-of-school education institutions in the formation of national identity of pupils]. Ukraine. National identity as a problem of science and education: materials of the scientific-practical conference (Kyiv, March 12, 2020). – Kyiv: Institute of Gifted Children of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2020 – 308 p., 113–116 p. [in Ukrainian].
2. Havlitina T. (2006) Upravlinnya natsionalno-patriotychnym vykhovannyam pidlitkiv u pozashkil′nomu navchal′nomu zakladi v konteksti adaptyvnykh protsesiv [Management of national-patriotic education of adolescents in out-of-school educational institution in the context of adaptive processes]. Ukraine. Dyrektor shkoly, litseyu, himnaziyi. 2006. № 5. P. 29–34. [in Ukrainian].
3. Havlitina T. (2006) Orhanizatsiyno-pedahohichni umovy natsionalno-patriotychnoho vykhovannya pidlitkiv u pozashkilnomu navchal′nomu zakladi [Organizational and pedagogical conditions of national-patriotic education of adolescents in out-of-school educational institution]. Ukraine. Pedagogical search. Scientific and methodical bulletin of the Volyn regional institute of postgraduate pedagogical education. 2006. № 4 (52). P. 57–58. [in Ukrainian].
4. (2009) Kontseptsiya natsionalno-patriotychnoho vykhovannya molodi. Nakazom Ministerstva Ukrayiny u spravakh simyi, molodi ta sportu, Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny, Ministerstva oborony Ukrayiny, Ministerstva kultury i turyzmu Ukrayiny vid 27 zhovtnya 2009 roku № 3754/981/538/49. [The concept of national-patriotic education of youth. Approved by the order of the Ministry of Family, Youth and Sports of Ukraine, the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Ministry of Defense of Ukraine, the Ministry of Culture and Tourism of Ukraine dated October 27, 2009 № 3754/981/538/49.]. Ukraine. [Elektronnyy resurs] URL: http://bdpu.org/upbringing-work/national-patriotic-education. [in Ukrainian].
5. (2015) Pro stratehiyu natsionalno – patriotychnoho vykhovannya ditey ta molodi na 2016-2020 roky [On the strategy of national-patriotic education of children and youth for 2016-2020 pp.]. Ukraine [Elektronnyy resurs] URL: www.Zako. rada. gov.ua/go/580/2015. [in Ukrainian].
6. (20016) Prohrama ukrayinskoho patriotychnoho vykhovannya ditey ta uchnivskoyi molodi [Program of Ukrainian patriotic education of children and students]: Ofitsiynyy sayt. Ukraine. [Elektronnyy resurs] URL : http://www. irbis-nbuv. gov.ua. [in Ukrainian].
7. Pustovit H. P. (2015) Patriotychne vykhovannya ditey i molodi v pozashkilnykh navchalnykh zakladakh: teoretyko-prykladni konstruktory [Patriotic education of children and youth in out-of-school educational institutions: theoretical and applied designers]. Ukraine. Pedahohika i psykholohiya. 2015 rik. S. 35–41. [in Ukrainian].
8. Vorona L. I. (2020) Extracurricular education institutions in the process of national patriotic education of youth experience of the Poltava region. Ukraine. Scientific Jornal Virtus Issues # 40 january 2020, p. 80–83. [in Ukrainian].

**УДК 355.353.4/356.169[:005.336.2](043.3)**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214088**

***Василь ГЕОРГІЄВ,***
*orcid.org 0000-0003-4877-9765*
*кандидат педагогічних наук,*
*старший викладач кафедри повітрянодесантної підготовки*
*Військової академії (м. Одеса)*
*(Одеса, Україна) heorhiiev_v@ukr.net*

# ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПОВІТРЯНОДЕСАНТНОЇ ПІДГОТОВКИ

*Реформування вищої військової освіти зумовлено ускладненням політичної обстановки в Україні і спрямоване на вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів, у тому числі десантно-штурмових військ, здатних захищати нашу державу, діяти в екстремальних ситуаціях, часто в нестандартних умовах, які вимагають від військовослужбовців прояву особистісних характеристик, зокрема морально-вольових якостей. Мета статті полягає у визначенні сутності морально-вольових якостей майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ та висвітлення шляхів їх формування в процесі повітрянодесантної підготовки в закладі вищої військової освіти. У процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів-десантників в освітньому процесі закладів вищої військової підготовки особлива увага приділяється їхній повітрянодесантній підготовці. Зазначено, що повітрянодесантна підготовка – це навчальна дисципліна, основною метою якої є бойова підготовка майбутніх десантників до десантування в тил противника для виконання бойових завдань. Установлено, що саме означена навчальна дисципліна має потужний потенціал у формуванні морально-вольових якостей у курсантів. Розглянуто сутність моральних (військова честь, військова гідність, військовий обов'язок, моральна відповідальність, патріотизм) і вольових (наполегливість, рішучість, сміливість, дисциплінованість, самовладання) якостей, формуванню яких необхідно приділяти увагу під час навчання у ЗВВО. Автор доходить висновку, що в процесі викладання навчальної дисципліни «Повітрянодесантна підготовка» формуванню морально-вольових якостей сприятимуть як лекційні заняття, так і практичні заняття з наземної підготовки і безпосереднього парашутного і безпарашутного десантування, а також проведення семінарів, дискусій, вивчення біографій виданих військовослужбовців, зустрічі з учасниками АТО, випускниками закладу вищої військової освіти тощо.*

***Ключові слова:*** *заклади вищої військової освіти, майбутні офіцери-десантники, повітрянодесантна підготовка, морально-вольові якості.*

***Vasyl HEORHIIEV,***
*orcid.org/0000-0003-4877-9765,*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Senior Lecturer at the Department of Airborne Training*
*Military Academy*
*(Odesa, Ukraine) heorhiiev_v@ukr.net*

# FORMATION OF MORAL AND VOLITIONAL QUALITIES OF FUTURE OFFICERS IN THE PROCESS OF AIRBORNE TRAINING

*The reform of higher military education is due to the complicated political situation in Ukraine, and aims to improve the training of future officers, including air assault troops, able to defend state, to act in extreme situations, often in unusual conditions that require servicemen to show personal characteristics, in particular moral and volitional qualities. The purpose of the article is to determine the essence of the moral and volitional qualities of future officers of air assault troops and highlight the ways of their formation in the process of airborne training in the institution of higher military education. In the process of professional training of future air assault officers in the educational process of institutions of higher military training, special attention is paid to their airborne training. It is noted that airborne training is an educational discipline, the main purpose of which is the combat training of future air assault officers for landing in the rear of the enemy to perform combat missions. It is established that this discipline has a strong potential in the formation of moral and volitional qualities of cadets. The essence of moral (military honor, military dignity, military duty, moral responsibility, patriotism) and volitional (persistence, determination, courage, discipline, self-control) qualities was studied; it is necessary to pay special attention to their formation during the education at the institution of higher military training. The author concludes that lectures and practical classes on ground training and direct parachute landing and free dropping as well as seminars, discussions, studies of biographies of servicemen, meetings with participants of anti-terrorist operation and graduates of higher military education institutions will help to form moral and volitional qualities in the process of teaching the "Airborne Training" discipline.*

***Key words:*** *institutions of higher military education, future air assault officers, airborne training, moral and volitional qualities.*

**Постановка проблеми.** Реформування вищої військової освіти зумовлено ускладненням політичної обстановки в Україні і спрямоване на вдосконалення професійної підготовки майбутніх офіцерів, у тому числі десантно-штурмових військ, здатних захищати нашу державу, діяти в екстремальних ситуаціях, часто в нестандартних умовах, які вимагають від військовослужбовців прояву особистісних характеристик, зокрема морально-вольових якостей.

Основною метою такої підготовки в закладах вищої військової освіти «є досягнення рівня обороноздатності, достатнього для стримування інших держав від застосування воєнної сили проти України, а в разі військового конфлікту – для оперативного і злагодженого переходу держави з мирного на військовий стан і відсічі збройній агресії, ліквідації (локалізації, нейтралізації) збройного конфлікту, територіальної оборони та цивільного захисту України (Георгієв, 2015: 34). Важливим напрямом професійної підготовки майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ виступає повітрянодесантна підготовка, яка, крім набуття необхідних професійних знань, умінь і навичок, має потужний потенціал у формуванні морально-вольових якостей курсантів.

**Аналіз досліджень**. Зазначимо, що формування морально-вольових якостей особистості, в тому числі й майбутніх офіцерів, не є новою. Зокрема, науковцями досліджуються проблеми формування вольових якостей (Н. Альохіна, І. Біжан, С. Бородін, Г. Лукова, А. Маклакова, М. Нещадим, М. Самойлов, Ю. Самсонов, В. Соколовський, А. Шраменко, В. Ягупов та ін.); моральних якостей (М. Варій, І. Грязнов, Д. Волкогонов, Л. Карпова-Чемерис, А. Миловидов, А. Нагірняк, М. Нагірняк, О. Ходань, Б. Сапунов, Н. Табунов Г. Темко та ін.); готовності до дій у напружених ситуаціях (І. Аннєнков, П. Анісімов, Л. Березовська, В. Дяченко, М. Дяченко Н. Каськова, С. Колот, О. Кучерявий, О. Лобач, О. Нечипорук, Л. Страхова, Т. Яценко та ін.). Натомість особливості формування морально-вольових якостей майбутніх офіцерів-десантників у професійній підготовці в закладах вищої військової освіти висвітлено недостатньо.

**Мета статті** полягає у визначенні сутності морально-вольових якостей майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ та висвітлення шляхів їх формування в процесі повітрянодесантної підготовки в закладі вищої військової освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів-десантників в освітньому процесі закладів вищої військової підготовки (далі – ЗВВО) особлива увага приділяється їх повітрянодесантній підготовці. Саме означена навчальна дисципліна, на нашу думку, найбільше сприяє формуванню морально-вольових якостей у курсантів.

Повітрянодесантна підготовка – це навчальна дисципліна, основною метою якої є бойова підготовка майбутніх десантників до десантування в тил противника для виконання бойових завдань.

Десантник – це військовослужбовець, який підготовлений до ведення бойових дій у тилу противника самостійно або у складі підрозділу (Бабак, Люлька, Георгієв, Шавейко, 2020: 9).

Повітрянодесантна підготовка передбачає опанування курсантами знань і вмінь десантування як із використанням стрибків із парашутом, так і безпарашутного десантування. Зазначимо, що науковцями (Ю. Адамов, Н. Альохіна, О. Блінов, В. Лагута, М. Самойлов та ін.) більша увага приділяється підготовці воїнів-десантників до стрибків з парашутом, які наполягають на важливості їхньої психологічної підготовки як перед стрибком із парашутом, так і емоційній релаксації після приземлення, налаштування на виконання поставленого бойового завдання.

Менше досліджений термін «безпарашутне десантування» який увійшов у мову офіцерів-десантників Десантно-штурмових військ Збройних Сил України приблизно у 2010 році. В авіації він розглядається як спосіб висадки пошуково-рятувальних груп у важкодоступних для наземної техніки районах з метою надання допомоги екіпажам, які зазнали аварію літаків і вертольотів, а також іншим людям, які потребували допомоги (Бабак, Люлька, Георгієв, Шавейко, 2020: 2). Безпарашутне десантування – висадка (десантування) підрозділу (відділення, групи, взводу) з вертольоту на визначену площадку приземлення без посадки вертольоту з положення зависання, з використанням спеціального обладнання для виконання бойового завдання (Бабак, Люлька, Георгієв, Шавейко, 2020: 8).

На нашу думку, і для виконання стрибків із парашутом, і під час безпарашутного десантування вагому роль відіграє сформованість морально-вольових якостей курсантів. Розглянемо більш докладно розуміння означених якостей у науковій літературі.

Формування моральних якостей відбувається в межах морального виховання, що є невіддільною складовою частиною виховного процесу в закладах вищої військової освіти. Моральне виховання, за визначенням С. Гончаренка, здійснюється на національному ґрунті шляхом засвоєння моральних

норм та традицій, багатої духовної культури народу, тих моральних норм і якостей, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві, узгодження дій і вчинків людей (Гончаренко, 1997: 216).

Розглядаючи питання підготовки майбутніх офіцерів, В. Ягупов наголошує на тому, що метою морального виховання в ЗВВО є формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній бойовій діяльності (Ягупов, 2002: 165).

На думку О. Ходань, моральне виховання передбачає формування національної свідомості й самосвідомості, прищеплення національних цінностей (любові до рідної землі, свого народу), готовності до праці в ім'я Батьківщини. І, продовжу, майбутній офіцер повинен усвідомлювати причетність до свого народу, відчувати і відстоювати національну гідність, підтверджуючи це практичними справами, а не тільки гаслом «Служу українському народові» (Ходань, 2008: 152).

Вважаємо, що сформованість моральних якостей майбутнього офіцера ВДВ залежить від сформованості національно-етнічних, військових та особистісно-гуманістичних цінностей. Саме моральні якості впливають на ставлення до громадського та військового обов'язку, впевненість у значущості військової праці. Їх відсутність робить майбутнього офіцера ВДВ безпринципним, жорстоким по відношенню як до своїх підлеглих, так і до цивільного населення, здатним на порушення військового обов'язку, на зраду Вітчизні тощо. Усе це є неприпустимим для офіцера-професіонала десантно-штурмових військ (Георгієв, 2015: 46).

Зазначимо, що стосовно військовослужбовців найважливішими моральними якостями дослідники (І. Грязнов, Л. Карпова-Чемерис, А. Нагірняк, М. Нагірняк та ін.) визначають такі, як: військова честь, військова гідність, військовий обов'язок, моральна відповідальність і патріотизм.

Військова честь, за визначенням Л. Карпової-Чемерис, – це внутрішні моральні якості та принципи військовослужбовця, що характеризують його поведінку, ставлення до виконання військового обов'язку; одна з категорій військової етики. Категорія честі в етиці, продовжує авторка, пов'язується із суспільною оцінкою та визнанням моральних заслуг і достоїнств людини як представника певної спільноти (нації, держави, міста, військового колективу тощо) і як виконавця конкретної соціальної ролі, діяльності (батьків, професіонала, військового тощо). Виходячи із суспільної й особистої оцінки і самооцінки, український офіцер усвідомлює особливу соціальну значущість своєї ратної праці. Таке усвідомлене виконання ним почесного обов'язку, на думку дослідниці, базується на любові до Батьківщини, вірності військовій присязі, що виступає ідейною підставою, фундаментом військової честі військовослужбовця Української Армії (Карпова-Чемерис, 2010: 3–31).

Під час навчання у закладі вищої військової освіти, наголошують А. Нагірняк і М. Нагірняк, і ми цілком поділяємо їхню думку, курсанти повинні навчитися по-справжньому цінувати обрану професію, усвідомити її суспільне значення, примножувати її добру славу і захищати її честь. В умовах ЗВВО честь кожного курсанта полягає в тому, щоб виховувати в собі високі моральні якості, досягти значних успіхів в оволодінні своєю спеціальністю, долати особисті недоліки. Водночас молода людина не повинна залишатися байдужою до негативного в поведінці своїх товаришів, однокурсників. Адже професійна честь – це честь усієї групи, всіх, хто вибрав саме цю професію (Нагірняк М., Нагірняк А., 2011).

Іншою важливою моральною якістю визначається гідність офіцера. У широкому сенсі слово «гідність» означає цінність людини для інших людей, для суспільства незалежно від її соціального стану, професії, національності. Гідність у вузькому сенсі – це оцінка людиною себе як моральної особистості, що є значущою для оточення, для суспільства. Почуття гідності успішно розвиваються і функціонують на підставі усвідомленого ставлення до себе як до суб'єкта моральної діяльності, розуміння своїх обов'язків і прав людини і громадянина (Карпова-Чемерис, 2010: 31). Отже, Л. Карпова-Чемерис доходить висновку, що честь і гідність є важливими показниками моральної цінності людини, за допомогою яких визначається моральність і окремої людини, і колективу, і навіть суспільства. Натомість, як зазначає науковець, між цими поняттями існує різниця, яка полягає в тому, що гідність – це моральне ставлення до самого себе, внутрішнє визнання, самоповага, а честь означає зовнішнє визнання, оцінку дій, діяльності особистості військовослужбовця з боку інших (Карпова-Чемерис, 2010: 31).

Наступною моральною якістю майбутнього офіцера є військовий обов'язок – обов'язок військовослужбовця захищати свій народ, свою Батьківщину. Структура військового обов'язку, за Л. Карповою-Чемерис, є стійким, закономірним взаємозв'язком когнітивного (свідомість військового обов'язку), емоційного (почуття військо-

вого обов'язку) і конативного (діяльнісно-вольового) елементів. Військовий обов'язок впливає на розвиток і вдосконалення моральних, а також інших суспільно-службових відносин (Карпова-Чемерис, 2010: 32).

Інші науковці (А. Нагірняк та М. Нагірняк) розглядають поняття «професійний обов'язок» і зазначають, що воно відображає ставлення до своєї праці. Почуття професійного обов'язку, на їхню думку, ґрунтується на переконанні в життєвій необхідності узгодження особистих бажань із суспільним обов'язком. З урахуванням зазначеного професійний обов'язок курсанта автори розглядають як прагнення повною мірою оволодіти знаннями, вміннями та навичками з вибраної спеціальності, дотримуватися професійної дисципліни, бажання стати справжнім майстром своєї справи, берегти професійні традиції, розширювати професійні зв'язки. Наявність почуття професійного обов'язку, в тому числі й військового, є запорукою і неодмінною умовою високого рівня професіоналізму людини, зокрема майбутнього офіцера (Нагірняк М., Нагірняк А., 2011).

Моральна відповідальність, на наше переконання, також виступає необхідною моральною якістю майбутніх офіцерів-десантників, оскільки від їхніх дій залежить виконання бойового завдання. Слід зазначити, що у своїй подальшій професійній діяльності майбутні офіцери мають відповідати не лише за свої вчинки, а й за дії своїх підлеглих, уміти налагоджувати позитивний емоційний клімат у підрозділі, піднімати бойовий дух військовослужбовців, подавати приклад своєю власною поведінкою в різних, ситуаціях, зокрема екстремальних. До того ж майбутній офіцер-десантник повинен швидко приймати рішення, які можуть мати різні наслідки, тобто робити певний моральний вибір стосовно своїх дій і дій підлеглих в умовах десантування, що може спричиняти й конфліктні ситуації з місцевим населенням.

Ще однією моральною якістю є патріотизм військовослужбовця, який набув особливої ваги в умовах АТО. Патріотизм військовослужбовця – етична, внутрішня, свідома готовність до виконання службових обов'язків, подолання будь-яких труднощів, до будь-яких жертв в ім'я захисту Вітчизни (Карпова-Чемерис, 2010: 32).

Іншим напрямом повітрянодесантної підготовки майбутніх офіцерів-десантників є формування в них вольових якостей. Воля – це здатність людини керувати собою, свідомо діяти відповідно до висунутої мети і досягати її, долаючи труднощі (В. Варваров, В. Вдовюк, В. Давыдов та ін.); те, що належить до внутрішнього складу особистості, вміння долати труднощі, вибирати засоби досягнення мети, ухвалювати і виконувати рішення, а також витримка і самовладання, що дають можливість володіти собою і долати зовнішні труднощі (С. Альошин).

У професійній діяльності майбутніх офіцерів В. Ягуповим виокремлено такі важливі вольові якості, як наполегливість, рішучість, сміливість, дисциплінованість.

Наполегливість дає змогу військовослужбовцю продовжувати діяльність у найскладніших умовах, незважаючи на тимчасові невдачі й перешкоди. На думку вченого, наполегливість є однією з провідних якостей військовослужбовця, що сприяє досягненню мети.

Рішучість як вольова якість особистості військового дає можливість реалізовувати ухвалене рішення без зайвих вагань. Військовослужбовці, які позбавлені цієї якості, досить часто не можуть довести розпочату справу до кінця і не впевнені в правильності вибору засобу його виконання.

Ще однією важливою якістю є сміливість – готовність військовослужбовця йти на оптимальний та виправданий ризик. При цьому автор зазначає, що рішучість має ґрунтуватися на глибокій розсудливості й лише тоді вступати в дію, коли військовослужбовець остаточно вирішує, як йому діяти.

Дисциплінованість – виявлення волі, що характеризується усвідомленим, точним і своєчасним виконанням обов'язків, умінням підпорядковувати свої дії потребам військової служби (Ягупов, 2004: 342).

Інші науковці (А. Барабанщиков, В. Варваров, В. Вдовюк, В. Давидов та ін.) найбільш суттєві вольові якості, які необхідні військовослужбовцям, умовно поділяють на групи, а саме:

– вольові якості, що виявляють здатність людини постійно висувати перед собою життєво і суспільно важливі цілі та підкоряти свою поведінку їх досягненню (цілеспрямованість, що ґрунтується на ідейному переконанні);

– вольові якості, що характеризують здатність людини постійно шукати шляхи досягнення висунутої мети, виконання прийнятого рішення (активність, ініціативність, рішучість, енергійність, самостійність, відповідальність, наполегливість);

– вольові якості, що характеризують здатність людини підкоряти свою поведінку об'єктивній необхідності (дисциплінованість, мужність, стійкість, сміливість, вміння володіти собою) (Барабанщиков, 1989).

Серед важливих вольових якостей В. Соколовський виокремлює самовладання, що передбачає

здатність людини володіти собою, керувати власною поведінкою та діяльністю. Володіючи собою, людина сміливо береться за виконання відповідальних, небезпечних завдань навіть тоді, коли вони загрожують її життю (Соколовський, 2012: 164).

Таким чином, важливими професійними якостями майбутніх офіцерів-десантників є такі, як-от: емоційна стійкість, уміння мобілізуватися, самовідданість, сміливість, що сприяють адекватному оцінюванню ситуації та успішному виконанню поставленого бойового завдання в екстремальних умовах військової діяльності, які є звичними для воїнів-десантників. Відсутність зазначених якостей у майбутнього бойового офіцера ВДВ ставить під загрозу не лише успішність виконання бойових завдань, а й життя підлеглих йому військовослужбовців, що свідчить про непрофесіоналізм (Георгієв, 2015 : 46).

На нашу думку, формуванню морально-вольових якостей у процесі повітрянодесантної підготовки сприятимуть лекційні заняття (наприклад, «Історія і становлення високомобільних військ», «Морально-вольові якості офіцера-десантника»), практичні заняття з наземної підготовки і безпосереднього парашутного і безпарашутного десантування, що потребує значної мобілізації досліджуваних якостей, а також проведення семінарів, дискусій, вивчення біографій виданих військовослужбовців, що зробили значний внесок у становлення і розвиток високомобільних військ і можуть слугувати взірцем у формуванні моральних і вольових якостей курсантів, зустрічі з учасниками АТО, випускниками закладу вищої військової освіти тощо.

**Висновки.** Вищезазначене дозволяє дійти висновку, що формування морально-вольових якостей майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ є важливим завданням закладів вищої військової освіти. Особливу роль у цьому процесі відіграє навчальна дисципліна «Повітрянодесантна підготовка», яка має потужний потенціал для формування означених якостей у курсантів – майбутніх десантників. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні методики формування морально-вольових якостей майбутніх офіцерів ДШВ під час практичних занять і самостійної роботи курсантів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Бабак В. І. Компоненти, критерії, показники та рівні сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 63. Т. 2. С. 15–17.
2. Безпарашутне десантування : навчальний посібник / В. І. Бабак та ін. Одеса : ВА, 2020. 90 с.
3. Військове виховання : історія, теорія та методика : навчальний посібник / за ред. В. В. Ягупова. Київ, 2002. 560 с.
4. Георгієв В. М. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів високомобільних десантних військ у процесі фахової підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2015. 244 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
6. Грязнов І. О. Особливості процесу морального виховання військовослужбовців-прикордонників. 2004. URL: ps.journal.kspu.edu
7. Карпова-Чемерис Л. І. Проблеми та шляхи формування етичної культури майбутніх військових фахівців ВВНЗ. *Вісник Національної академії оборони.* 2010. Вип. 5 (18). С. 29–34.
8. Нагірняк М. Я., Нагірняк А. Я. Теоретичні аспекти морального виховання майбутніх офіцерів. *Гуманітарні аспекти формування особистості* : матеріали П'ятої всеукраїнської наукової конференції. м. Львів. 28 квітня 2011 р. Львів : ЛДУ БЖД, 2011. С. 264–273.
9. Психология и педагогика высшей военной школы : учеб. пособие / под ред. А. В. Барабанщикова. Москва : Воениздат, 1989. 366 с.
10. Самойлов М. Г., Альохіна Н. В. Специфіка служби в аеромобільних військах та особливості впливу стрибків з парашутом на психіку воїнів-десантників. Проблеми екстремальної та кризової психології. Харків, 2007. Вип. 1. С. 265–275.
11. Соколовський В. В. Проблема формування вольових якостей курсантів в умовах вищого військового навчального закладу. *Теоретичні питання культури, освіти і виховання* : збірник наукових праць. КНЛУ, 2012. Вип. 45. С. 163–165.
12. Ходань О. Морально-етична культура офіцера: педагогічний аспект. *Вісник Львів. ун-ту. Серія Педагогічна.* 2008. Вип 23. С. 148–156.
13. Ягупов В. Військова психологія : підручник. Київ : Тандем, 2004. 656 с.


## REFERENCES


1. Babak V. I. Komponenty, kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti hotovnosti do profesiinoi diialnosti maibutnikh ofitseriv desantno-shturmovykh viisk [Components, criteria, indicators and levels of formation of readiness for professional activity of future officers of airborne assault troops]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. 2019. № 63, T. 2. s. 15–17 [In Ukrainian].

2. Babak V. I., Liulka O. V., Heorhiiev V. M., Shaveiko L. L. Bezparashutne desantuvannia [Free dropping] : navchalnyi posibnyk Odesa : VA, 2020. 90 s.

3. Viiskove vykhovannia : istoriia, teoriia ta metodyka [Military education: history, theory and methods] : navchalnyi posibnyk / Za red. V. V. Yahupova. Kyiv, 2002. 560 s [In Ukrainian].

4. Heorhiiev V. M. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv vysokomobilnykh desantnykh viisk u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of professional competence of future officers of highly mobile airborne troops in the process of professional training] : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04. Khmelnytskyi, 2015. 244 s [In Ukrainian].

5. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid, 1997. 375 s [In Ukrainian].

6. Hriaznov I. O. Osoblyvosti protsesu moralnoho vykhovannia viiskovosluzhbovtsiv-prykordonnykiv [Features of the process of moral education of border guards]. 2004. URL : ps.journal.kspu.edu [In Ukrainian].

7. Karpova-Chemerys L. I. Problemy ta shliakhy formuvannia etychnoi kultury maibutnikh viiskovykh fakhivtsiv VVNZ [Problems and ways of forming the ethical culture of future military specialists of higher educational institutions]. Visnyk Natsionalnoi akademii oborony. 2010. Vyp. 5 (18). S. 29–34 [In Ukrainian].

8. Nahirniak M. Ya., Nahirniak A. Ya. Teoretychni aspekty moralnoho vykhovannia maibutnikh ofitseriv [Theoretical aspects of moral education of future officers]. Humanitarni aspekty formuvannia osobystosti : materialy Piatoi vseukrainskoi naukovoi konferentsii. m. Lviv. 28 kvitnia 2011 r. Lviv : LDU BZhD, 2011. S. 264–273 [In Ukrainian].

9. Psihologiya i pedagogika vyisshey voennoy shkolyi [Psychology and pedagogy of the higher military school] : ucheb. posobie / Pod red. A. V. Barabanschikova. Moskva : Voenizdat, 1989. 366 s.

10. Samoilov M. H., Alokhina N. V. Spetsyfika sluzhby v aeromobilnykh viiskakh ta osoblyvosti vplyvu strybkiv z parashutom na psykhiku voiniv-desantnykiv [Specifics of service in airmobile troops and features of the influence of parachuting on the psyche of air assault servicemen]. Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii. Kharkiv, 2007. Vyp.1. S. 265–275 [In Ukrainian].

11. Sokolovskyi V. V. Problema formuvannia volovykh yakostei kursantiv v umovakh vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu [The problem of formation of volitional qualities of cadets in the conditions of the higher military educational institution]. Teoretychni pytannia kultury, osvity i vykhovannia : zbirnyk naukovykh prats, KNLU, 2012. Vyp. 45. S. 163–165 [In Ukrainian].

12. Khodan O. Moralno-etychna kultura ofitsera: pedahohichnyi aspekt [Moral and ethical culture of the officer: pedagogical aspect]. Visnyk Lviv. un-tu. Ceriia pedahohichna. 2008. Vyp 23. S. 148–156 [In Ukrainian].

13. Iahupov V. Viiskova psykholohiia [Military psychology] : pidruchnyk. Kyiv : Tandem, 2004. 656 s [In Ukrainian].

**УДК 378.1(477)-796.819**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214090**

***Сергій ГІРЕНКО,***
*orcid.org/0000-0002-4871-5481*
*кандидат педагогічних наук, доцент,*
*заступник декана з навчально-методичної роботи факультету № 2*
*Харківського національного університету внутрішніх справ*
*(Харків, Україна) girenko11@ukr.net*

***Олександр МІЛАЄВ,***
*orcid.org/0000-0003-3491-7733*
*старший викладач кафедри фізичного виховання і спорту*
*Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного*
*(Мелітополь, Запорізька область, Україна) oleksandr.milaiev@tsatu.edu.ua*

***Євген ІЩЕНКО,***
*orcid.org/ 0000-0001-9949-8598*
*старший викладач кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту*
*Військового інституту танкових військ*
*Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*
*(Харків, Україна) ishenko90@i.ua*

# ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВПЛИВУ

*Статтю присвячено актуальним питанням формування професійних компетентностей у майбутніх офіцерів Національної гвардії України (НГУ) в системі їх спеціальної фізичної підготовки. Головною метою роботи є вдосконалення технічного арсеналу застосування заходів фізичного впливу майбутніх офіцерів Національної гвардії України.*

*Для досягнення мети та завдань дослідження було створено науково-дослідну групу, до складу якої увійшли провідні учені та практики зазначеного напряму. Дослідження організовано впродовж 2-х етапів. На першому етапі дослідження проведено аналіз стану і науково-теоретичних передумов формування навичок застосування заходів фізичного впливу у представників силових структур та спеціальних служб України. Крім цього, членами науково-дослідної групи (фахівцями службово-прикладного рукопашного бою) здійснено аналіз стану ефективності технічного арсеналу заходів фізичного впливу майбутніх офіцерів НГУ у відповідності до діючих нормативно-правових документів з організації рукопашної підготовки військовослужбовців НГУ. Другий етап дослідження був присвячений розробленню та визначенню ефективності «Бойової системи рукопашного бою військовослужбовців НГУ» («Бойової системи») на прикладі курсантів Національної академії Національної гвардії України (НАНГУ).*

*З метою підтвердження ефективності розробленої членами науково-дослідної групи «Бойової системи» проведено педагогічний експеримент. Досліджуваних курсантів було розподілено на контрольну групу (Кг, n=25 чол.,) та експериментальну групу (Ег, n=24 чол.,). До початку педагогічного експерименту досліджувані курсанти Кг та Ег за рівнем технічної підготовленості по застосуванню заходів фізичного впливу (рукопашного бою) в різних умовах службово-бойової діяльності достовірно не відрізнялися (P>0.05).*

*Упродовж педагогічного експерименту досліджувані Кг використовували традиційну методику формування навичок застосування заходів фізичного впливу, передбачену програмами навчання та керівними документами з організації фізичної підготовки (рукопашної підготовки). У свою чергу досліджувані курсанти Ег додатково використовували розроблену нами «Бойову систему». Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами «Бойової системи» серед досліджуваних курсантів Кг та Ег, встановлено, що результати, отримані після педагогічного експерименту в досліджуваних групах, суттєво підвищилися в порівнянні з вихідними даними, і ці відмінності в основному достовірні (Ег, P<0,05).*

***Ключові слова:*** *військовослужбовці, майбутні офіцери, заходи фізичного впливу, професійні компетентності, бойова система, спеціальна фізична підготовка, професійна підготовка.*

***Serhii HIRENKO,***
*orcid.org/0000-0002-4871-5481*
*Ph.D of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Deputy Dean for Educational and Methodological Work of the Faculty № 2*
*Kharkiv National University of Internal Affairs*
*(Kharkiv, Ukraine) girenko11@ukr.net*

***Oleksandr MILAYEV,***
*orcid.org/0000-0003-3491-7733*
*Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sports*
*Dmytro Motorny Tavriya State Agrotechnological University*
*(Melitopol, Zaporizhzhya region, Ukraine) oleksandr.milaiev@tsatu.edu.ua*

***Yevhen ISHCHENKO,***
*orcid.org/ 0000-0001-9949-8598*
*Senior Lecturer at the Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports*
*Military Institute*
*of Tank Troops of the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"*
*(Kharkiv, Ukraine) ishenko90@i.ua*

## FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES FUTURE OFFICERS TO APPLY PHYSICAL INFLUENCE MEASURES

*The article is devoted to topical questions of formation of Professional competence of future Officers of the National Guard of Ukraine (NGU) in the system of their Special Physical training. The main goal of this work is the improvement of the technical Arsenal of application of measures of physical influence Future officers of the National Guard of Ukraine.*

*To achieve the goal and objectives of the study were established by the research group, composed of leading scientists and practitioners in the specified direction. The study is organized in two stages. In the first, stage of research the analysis of research and theoretical prerequisites for the formation of skills of application of measures of physical influence from the representatives of power structures and special services of Ukraine. In addition, members of the research group (the specialists office and applied hand-to-hand combat) carried out analysis of the effectiveness of the technical Arsenal of measures of physical influence future officers of NGU in accordance with applicable regulatory documents on the organization of close combat training, military NGU. The second phase of the study was dedicated to the development and determination of the effectiveness of the "Combat system of unarmed combat serviceman NGU" ("Battle system") on the example of cadets of the National Academy of National guard of Ukraine (NANGU).*

*To confirm efficiency of the developed members of the research group «Combat system», conducted pedagogical experiment. The test cadets were divided into control group (Cn, n=25 persons), and the experimental group (Eg, n=24 persons). Prior to the beginning of the pedagogical experiment the cadets investigated the Cg and the Eg according to the level of technical readiness for the application of Physical force (of unarmed combat) in various conditions of military service did not differ significantly (P>0.05). During the pedagogical experiment, the studied Kg used the traditional technique of formation of skills of application of physical effects provided by the training programs and guidance documents on the organization of physical training (close combat training). In turn, the students studied the Eg is additionally used us "Combat system". Comparing the performance before and after using our proposed "Combat system" of cadets of the Cg and the Eg found that the results obtained after the pedagogical experiment in the test groups significantly increased in comparison with the original data and the differences are mostly significant (Eg, P<0.05).*

***Key words:*** *Servicemen, future Officers, Physical force, Professional competence, Combat system, Special Physical training, training.*

**Постановка проблеми.** Результати аналітичних звітів підсумків виконання завдань за призначенням правоохоронцями МВС України, а зокрема військовослужбовцями Національної гвардії України (далі – НГУ), свідчать про те, що збільшилася кількість нещасних випадків, травмувань та загибелі особового складу. Значна кількість зазначених негативізмів відбувається безпосередньо під час застосування заходів фізичного впливу проти порушників громадського порядку, злочинців (ворога) в різних умовах службово-бойової діяльності, що потребує внесення відповідних змін у програми професійної підготовки правоохоронців зазначеної категорії та майбутніх офіцерів.

Використання новітніх педагогічних технологій під час опанування техніки й тактики застосування заходів фізичного впливу (прийомів рукопашного бою) майбутніх офіцерів НГУ та представників інших силових структур

і спеціальних служб України забезпечує набуття ними необхідного рівня готовності до виконання завдань за призначенням та є актуальним напрямом наукових досліджень.

Дослідження виконано у відповідності до: плану науково-дослідної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка за темою «Професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у вищій школі в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (номер державної реєстрації 0117U004242) та зведеного плану НДР і ДКР (РК) Українського інституту науково-технічної і економічної інформації (шифр «Модель-РБ», номер державної реєстрації 0108U007536, 2019–2020 рр.).

**Аналіз досліджень.** У результаті аналізу науково-методичної та спеціальної літератури нами встановлено, що питанням формування навичок застосування заходів фізичного впливу (рукопашної підготовки) присвячені наукові праці С. М. Ашкінази, Д. С. Грищенка, С. С. Забродського, А. М. Кочергіна, С. В. Лещені, Б. А. Максимчука, О. В. Пристинського, О. В. Хацаюка, О. А. Ярещенка та інших учених і практиків.

Подальший аналіз науково-методичної та спеціальної літератури у вибраному напрямі дослідження дозволив нам виявити наукові праці вчених: (Хацаюк, 2010: 1), (Номеровський, Попадьїн, Бондарев, Бурень, 2010: 2), (Маракушин, Попов, Куцевол, 2011: 3), (Моргунов, Ярещенко, Белошенко, 2018: 4), (Оленченко, Корольов, Кравченко, 2019: 5), в яких розкриваються актуальні питання науково-теоретичних передумов формування навичок застосування заходів фізичного впливу у представників силових структур та спеціальних служб України.

Надалі нашу увагу привернули такі роботи: (Скирта, 2014: 6), (Сороканюк, 2019: 7), (Хуртенко, Дмитренко, Бойченко, 2020: 8), (Жаворонков, Табаков, 2019: 9) а також інших учених: С. В. Елісеєва, А. В. Конакова, Е. М. Чумакова, І. В. Шашуріна, в яких розкриваються актуальні питання багаторічної підготовки атлетів-єдиноборців високої кваліфікації. Зазначені напрацювання є ефективними та доцільними для впровадження в технічний арсенал заходів фізичного впливу майбутніх офіцерів різних силових структур та спеціальних служб України.

Крім цього, у відповідності до аналізу програм і керівних документів, які регламентують зміст та порядок застосування заходів фізичного впливу військовослужбовцями НГУ (Лещеня, Орленко, Мелешко, Забродський, 2014: 10) та іншими силовими структурами і спеціальними службами України, нами встановлено, що існуюча система натепер є недостатньо функціональною та ефективною, що потребує трансформації у відповідності до вимог сьогодення.

Незважаючи на значну кількість робіт зазначеного напряму, наукових розвідок з питань удосконалення технічного арсеналу застосування заходів фізичного впливу майбутніх офіцерів НГУ нами не виявлено, що підкреслює актуальність вибраного напряму дослідження.

**Мета статті** – удосконалення технічного арсеналу застосування заходів фізичного впливу майбутніх офіцерів Національної гвардії України.

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

– провести аналіз стану та науково-теоретичних передумов формування навичок застосування заходів фізичного впливу (рукопашного бою) у представників силових структур та спеціальних служб України;

– здійснити аналіз стану ефективності технічного арсеналу засобів фізичного впливу майбутніх офіцерів Національної гвардії України;

– розробити та визначити ефективність «Бойової системи рукопашного бою військовослужбовців НГУ» на прикладі курсантів командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України (НАНГУ).

**Виклад основного матеріалу.** Для досягнення мети та завдань дослідження було створено науково-дослідну групу, до складу якої увійшли провідні вчені та практики зазначеного напряму. Дослідження організовано упродовж 2 етапів (вересень 2019 – червень 2020 р.).

На першому етапі дослідження (вересень–листопад 2019 р.) проведено аналіз стану та науково-теоретичних передумов формування навичок застосування заходів фізичного впливу у представників силових структур та спеціальних служб України. Крім цього, членами науково-дослідної групи (фахівцями службово-прикладного рукопашного бою) здійснено аналіз стану ефективності технічного арсеналу заходів фізичного впливу майбутніх офіцерів НГУ у відповідності до діючих нормативно-правових документів з організації рукопашної підготовки військовослужбовців НГУ (табл. 1).

У відповідності до результатів аналізу (табл. 1) встановлено, що існують недоліки в техніко-тактичному арсеналі, що негативно відображається на загальному рівні професійної підготовленості (професійних компетентностей) правоохоронців досліджуваної категорії. Зазначене вище підкрес-

лює необхідність трансформації існуючої системи рукопашної підготовки (заходів фізичного впливу). Крім того, нами визначено ефективний технічний і тактичний арсенал службово-прикладного рукопашного бою, який відсутній у програмі рукопашної підготовки майбутніх офіцерів НГУ, а саме: прийоми самозахисту в положенні лежачи (партері); прийоми визволення від захватів у положенні лежачи (партері); контрприйоми в положенні лежачі (партері); прийоми та способи обеззброєння та контратак у положенні лежачи; тактичні комбінації (зв'язки) у стійці та партері; контрприйоми у стійці. Зазначені техніко-тактичні складники застосування заходів фізичного впливу військовослужбовців НГУ передбачені нами під час розроблення «Бойової систему рукопашного бою військовослужбовців НГУ».

Другий етап дослідження (грудень 2019 – червень 2020 р.) був присвячений розробленню та визначенню ефективності «Бойової системи рукопашного бою військовослужбовців НГУ» (далі – «Бойової системи») на прикладі курсантів НАНГУ. Варто також зауважити, що основними технічними елементами розробленої нами «Бойової системи» є такі бойові модулі, як «Коло», «Човник», «Вал», «Маятник», «Хвиля».

Крім цього, сильною стороною зазначеної системи вважається впровадження в практику спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців НГУ (курсантів НАНГУ) технічних елементів

Таблиця 1

**Аналіз техніко-тактичного арсеналу застосування заходів фізичного впливу (прийомів та дій) військовослужбовцями НГУ**

| № з/п | Техніко-тактичний арсенал застосування заходів фізичного впливу (службово-прикладного рукопашного бою) | Наявність ефективного впливу (+), відсутність ефективного впливу (-), на супротивника |
|---|---|---|
| 1. | Приготування до бою (зі зброєю, без зброї) | + |
| 2. | Тактичні пересування у стійці | + |
| 3. | Тактичні пересування в положенні лежачи | - |
| 4. | Прийоми самострахування (групування, акробатика, падіння) | + |
| 5. | Прийоми нападу та бою з автоматом (малою піхотною лопаткою, гумовим кийком) | + |
| 6. | Удари ножем | + |
| 7. | Удари рукою | + |
| 8. | Больові прийоми в стійці | + |
| 9. | Задушливі захвати у стійці | + |
| 10. | Задушливі захвати в положенні лежачи | + |
| 11. | Кидки | + |
| 12. | Больові прийоми в положенні лежачи | + |
| 13. | Прийоми самозахисту в стійці | + |
| 14. | Прийоми самозахисту в положенні лежачи | - |
| 15. | Визволення від захватів у стійці | + |
| 16. | Визволення від захватів у партері | - |
| 17. | Обеззброєння супротивника в стійці | + |
| 18. | Обеззброєння супротивника в положенні лежачи | - |
| 19. | Зв'язування, одягання наручників, обшук | + |
| 20. | Конвоювання одним військовослужбовцем | + |
| 21. | Конвоювання двома та більше військовослужбовцями | - |
| 22. | Метання ножа | + |
| 23. | Метання піхотної лопатки | + |
| 24. | Формальні комплекси рукопашного бою на 16 рахунків та більше | + |
| 25. | Диференціація комплексів рукопашного бою за етапами навчання | + |
| 26. | Тактика застосування технічного арсеналу в стійці | - |
| 27. | Тактико-технічні складники ведення рукопашної сутички в партері | - |
| 28. | Використання контрприйомів у стійці | - |
| 29. | Використання контрприйомів у положенні лежачи | - |
| 30. | Заходи безпеки | + |

ведення бою «холодною зброєю», а також техніки застосування прийомів та способів метання «холодної зброї» в різних умовах рукопашної сутички із супротивником. Слід підкреслити, що розроблена нами «Бойова система» також передбачає формування в майбутніх офіцерів (військовослужбовців) НГУ професійних компетентностей, які забезпечують ефективне відновлення, самоконтроль за самопочуттям та фізичну реабілітацію в різних умовах службово-бойової діяльності.

З метою підтвердження ефективності розробленої членами науково-дослідної групи «Бойової системи» для майбутніх офіцерів (курсантів НАНГУ, командно-штабного факультету, (n=49 чол.,) було проведено педагогічний експеримент (грудень 2019 – червень 2020 р.). Досліджуваних курсантів було розподілено на контрольну групу (Кг, n = 25 чол.,), та експериментальну групу (Ег, n = 24 чол.,). До початку педагогічного експерименту досліджувані курсанти Кг та Ег за рівнем технічної підготовленості по застосуванню заходів фізичного впливу (рукопашного бою) в різних умовах службово-бойової діяльності достовірно не відрізнялися (P>0.05).

Упродовж педагогічного експерименту досліджувані Кг використовували традиційну методику формування навичок застосування заходів фізичного впливу, передбачену програмами навчання та керівними документами з організації фізичної підготовки (рукопашної підготовки) в НГУ (Лещеня, Орленко, Мелешко, Забродський, 2014: 10).

У свою чергу досліджувані курсанти Ег додатково використовували розроблену нами «Бойову систему», яка використовувалася під час практичних занять зі спеціальної фізичної підготовки (змістовий модуль «Заходи фізичного впливу») згідно з розкладом занять, а також під час спортивно-масової роботи (2 рази на тиждень) упродовж зазначеного періоду.

Ефективність сформованості навичок (професійних компетентностей) застосування заходів фізичного впливу у курсантів Кг та Ег здійснювалося шляхом експертної оцінки за 4-х бальною шкалою оцінювання, де «5» – максимальний бал, а «2» – мінімальний (рис. 1), що передбачено керівними документами з організації фізичної підготовки у НГУ.

Зазначені параметри сформованості навичок застосування заходів фізичного впливу (рукопашного бою) відображають процес професійного становлення здобувача вищої освіти (курсанта вищого військового навчального закладу), його всебічного та гармонійного розвитку як майбутнього офіцера – професійно підготовленого командира.

Порівнюючи показники до та після використання запропонованої нами «Бойової системи» серед досліджуваних курсантів Кг та Ег, встановлено, що результати, що отримані після педагогічного експерименту в досліджуваних групах, суттєво підвищилися в порівнянні з вихідними даними, і ці відмінності в основному достовірні (Ег, P<0,05).

**Висновки.** У результаті аналізу стану та науково-теоретичних передумов формування навичок застосування заходів фізичного впливу

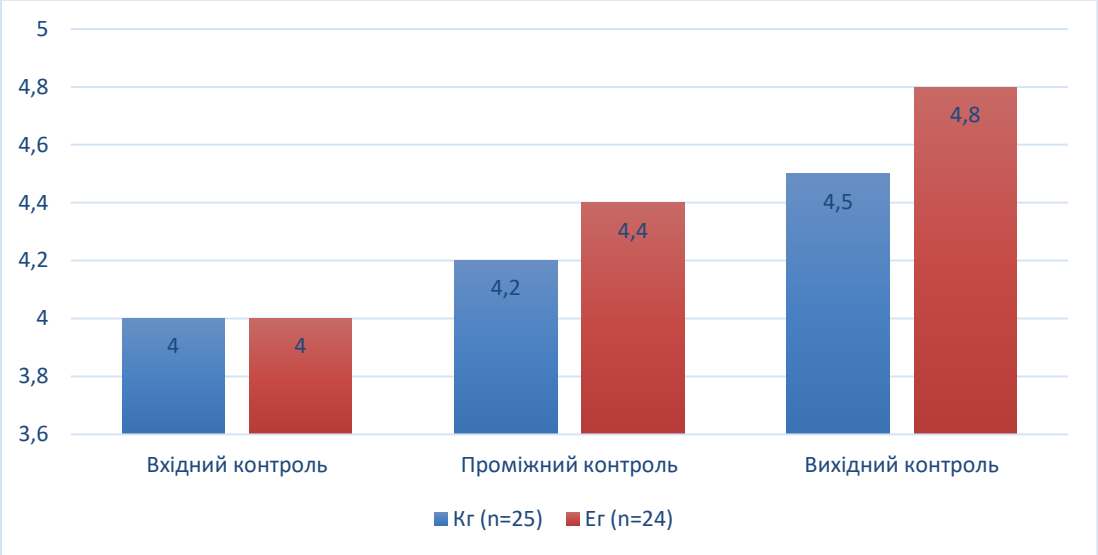



**Рис. 1. Результати експертного оцінювання рівня сформованості навичок (професійних компетентностей) застосування заходів фізичного впливу у курсантів Кг та Ег упродовж педагогічного експерименту**

у правоохоронців МВС України (представників силових структур та спеціальних служб України), моніторингу ефективності технічного арсеналу засобів фізичного впливу (рукопашного бою) майбутніх офіцерів досліджуваної категорії встановлено, що наявна система застосування заходів фізичного впливу не відповідає вимогам сьогодення. У зв'язку з цим членами науково-дослідної групи було розроблену «Бойову систему рукопашного бою військовослужбовців НГУ», яка відпрацьована у відповідності до наявного бойового досвіду та актуальних наукових розробок у зазначеному напрямі дослідження.

Таким чином, у результаті дослідження вдосконалено технічний арсенал застосування заходів фізичного впливу майбутніх офіцерів НАНГУ. Крім цього, сформовані професійні компетентності у майбутніх офіцерів, які забезпечують ефективне виконання ними завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності.

Отже, мета роботи досягнута, а поставлені перед нами завдання – виконані. Результати дослідження впроваджені в освітній процес майбутніх офіцерів НАНГУ та Військового інституту танкових військ національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі передбачають удосконалення практичних навичок тактичної підготовленості майбутніх офіцерів НГУ щодо застосування заходів фізичного впливу в різних умовах службово-бойової діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Хацаюк О. В. Методика застосування больових прийомів в партері військовослужбовцями внутрішніх військ МВС України. *НАНГУ* : навч. посібн. Харків, 2010. 180 с.
2. Рукопашна підготовка як підсистема спеціальної фізичної підготовки військовослужбовців Військово-Морських Сил Збройних Сил України / С. В. Номеровський та ін. *Слобожанський науково-спортивний вісник :* зб. наук. пр. Харків, 2018. Вип. 4. С. 169–172.
3. Маракушин А. І., Попов Ф. І., Куцевол Р. В. Аналіз досвіду підготовки військовослужбовців до рукопашного бою в зарубіжних арміях. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту :* зб. наук. пр. Харків, 2011. Вип. 5. С. 55–58.
4. Розробка техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України в системі спеціальної фізичної підготовки / О. А. Моргунов та ін. *Честь і закон.* зб. наук. пр., Харків, 2018. Вип. 4 (67). С. 67–74.
5. Формування військово-прикладних навичок рукопашного бою у майбутніх офіцерів Національної гвардії України / О. В. Хацаюк та ін. *Інноваційна педагогіка :* зб. наук. пр. Одеса, 2019. Вип. 17. Т. 2. С. 215–226.
6. Хацаюк О. В., Скирта О. С. Аналіз ударної техніки кікбоксерів (WPKA) в розділі «Орієнтал» із використанням новітніх технологій. *Актуальні проблеми традиційних та східних бойових мистецтв :* зб. наук. пр. Харків, 2014. Вип. 9. С. 50–54.
7. Сороканюк О. В. Анализ технических действий и структурных элементов в системе техники смешанных единоборств. *Ученые записки университета П.Ф. Лесгафта :* сб. науч. тр. Санкт-Петербург, 2019. Вып. 10. С. 275–277.
8. Дослідження технічного арсеналу бійців ММА високої кваліфікації / О. В. Хацаюк та ін. *Єдиноборства :* зб. наук. пр. Харків, 2020. Вип. 3 (17). С. 92–105.
9. Жаворонков А. Н., Табаков С. Е. Профиль технико-тактической подготовленности чемпионов мира по самбо. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта :* зб. наук. пр. Санкт-Петербург, 2020. Вып. 3 (181). С. 139–142.
10. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України / С. В. Лещеня та ін. Київ : ГУНГУ, 2014. 140 с.


## REFERENCES


1. Khatsaiuk O. V. Metodyka zastosuvannia bolovykh pryiomiv v parteri viiskovo-sluzhbovtsiamy vnutrishnikh viisk MVS Ukrainy [Methods of applying painful holds in the ground position of military servants of interior troops of the MIA of Ukraine]. *NANHU* : navch. posibn. Kharkiv, 2010. 180 p. [in Ukrainian].
2. Nomerovskyi S. V, Popadin V. V., Bondarev D. V., Buren N. V. Rukopashna pidhotovka yak pidsystema spetsialnoi fizychnoi pidhotovky viiskovosluzhbovtsiv Viiskovo-Morskykh Syl Zbroinykh Syl Ukrainy [Melee training as a subsystem of special physical preparation of servicemen of the Naval Forces of Armed forces of Ukraine]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk*. Zb. nauk. pr., Kharkiv, 2018. Vyp. 4. P. 169-172. [in Ukrainian].
3. Marakushyn A. I., Popov F. I., Kutsevol R. V. Analiz dosvidu pidhotovky viiskovosluzhbovtsiv do rukopashnoho boiu v zarubizhnykh armiiakh [The analysis of the experience of military training to fighting in foreign armies]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. Zb. nauk. pr., Kharkiv, 2011. Vyp. 5. P. 55-58. [in Ukrainian].
4. Morhunov O. A., Yareshchenko O. A., Khatsaiuk O. V., Beloshenko Yu. K. Rozrobka tekhniky rukopashnoho boiu pravookhorontsiv MVS Ukrainy v systemi spetsialnoi fizychnoi pidhotovky [Development of techniques of unarmed combat for law enforcement officers of MIA of Ukraine in the system of special physical training]. *Chest i zakon*. Zb. nauk. pr., Kharkiv, 2018. Vyp. 4 (67). P. 67-74. [in Ukrainian].
5. Khatsaiuk O. V., Olenchenko V. V., Korolov A. I., Kravchenko O. V. Formuvannia viiskovo-prykladnykh navychok rukopashnoho boiu u maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [The formation of military-applied skills of

unarmed combat future officers of the National guard of Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika*. Zb. nauk. pr., Odesa, 2019. Vyp. 17 (T.2). P. 215-226. [in Ukrainian].

6. Khatsaiuk O. V., Skyrta O. S. Analiz udarnoi tekhniky kikbokseriv (WPKA) v rozdili «Oriiental» iz vykorystanniam novitnikh tekhnolohii [Analysis of striking techniques of kickboxing (WPKA) in the «Oriental» using the latest technologies]. *Aktualni problemy tradytsiinykh ta skhidnykh boiovykh mystetstv*. Zb. nauk. pr., Kharkiv, 2014. Vyp. 9. P. 50-54. [in Ukrainian].

7. Sorokaniuk O. V. Analyz tekhnycheskykh deistvyi y strukturnukh elementov v systeme tekhnyky smeshannukh edynoborstv [Analysis of technical actions and structural elements in the system equipment of the mixed single combats]. *Uchenue zapysky unyversyteta P.F. Leshafta*. Sb. nauch. tr., Sankt-Peterburh, 2019. Vup. 10. P. 275–277. [in Russian].

8. Khatsaiuk O. V., Ananchenko K. V., Khurtenko O. V., Dmytrenko S. M., Boichenko N. V. Doslidzhennia tekhnichnoho arsenalu biitsiv MMA vysokoi kvalifikatsii [A study of the technical Arsenal of MMA fighters of high qualification]. *Yedynoborstva*. Zb. nauk. pr., Kharkiv, 2020. Vyp. 3 (17). P. 92-105. [in Ukrainian].

9. Zhavoronkov A. N., Tabakov S. E. Profyl tekhnyko-taktycheskoi podhotovlennosty chempyonov myra po sambo [A profile of technical and tactical training world Champions in Sambo]. *Uchenue zapysky unyversyteta ymeny P.F. Leshafta*. Zb. nauk. pr., Sankt-Peterburh, 2020. Vup. 3 (181). P. 139-142. [in Russian].

10. Leshchenia S. V., Orlenko I. P., Meleshko A.O., Zabrodskyi S.S. Instruktsiia z orhanizatsii fizychnoi pidhotovky v Natsionalnii hvardii Ukrainy The instruction on the organization of physical training in the National guard of Ukraine]. HUNHU : instruktsiia. Kyiv, 2014. 140 p. [in Ukrainian].

**УДК 373.5.016:821.161.1.09«1984/1990»**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214091**

***Наталія ГОГОЛЬ,***
*orcid.org/0000-0003-0780-6237*
*кандидат педагогічних наук, доцент,*
*докторант відділу історії та філософії освіти*
*Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України*
*(Київ, Україна) natashagogol75@gmail.com*

# КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ ПЕРІОДУ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ 1984–1990 РОКІВ

*У статті зазначено, що в умовах сучасної гуманітарної парадигми шкільної літературної освіти постає необхідність обґрунтування культурологічних основ змісту шкільної літературної освіти на основі конструктивно-критичного осмислення теоретико-методичних ідей учених минулого століття. Досліджено ґенезу педагогічних і методичних ідей реалізації культурологічного підходу до навчання літератури в практиці роботи закладів загальної середньої освіти періоду освітньої реформи 1984–1990 рр. Акцентовано на причинах активізації культурологічного напряму в шкільній літературній освіті періоду освітньої реформи, що були розвитком міжпредметних та міжмистецьких зв'язків. Розглянуто продуктивні надбання зарубіжних учених-методистів (Г. Бєленького, Т. Браже, З. Старкової), актуалізовано їхні погляди щодо навчання російської літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу. Доведено, що в науково-методичному доробку вчених обґрунтовано методику комплексного використання суміжних видів мистецтва (живопису, графіки, музики, скульптури, мистецтва кіно тощо) як дієвих засобів реалізації культурологічного підходу на уроках російської літератури. Підкреслено, що запропоновані прогресивними зарубіжними вченими форми, методи і прийоми роботи з текстом художнього твору на основі діалогічної взаємодії із засобами суміжних видів мистецтва розширюють і поглиблюють літературознавчі й мистецтвознавчі знання учнів, сприяють усвідомленню ними літературного твору як довершеного й унікального тексту культури, осягненню законів творення образів у різних видах мистецтва, а також формуванню вмінь аналізувати й інтерпретувати художні твори в мистецькому контексті. Обґрунтовано важливість використання продуктивних теоретико-методичних надбань учених з означеної проблеми для ефективного розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури.*

***Ключові слова:*** *шкільна реформа 1984–1990 рр., культурологічний підхід до навчання російської літератури, мистецтво слова, суміжні види мистецтва, науково-методичний доробок зарубіжних учених другої половини XX століття.*

***Nataliya HOHOL,***
*orcid.org/0000-0003-0780-6237*
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Doctoral Student at the Department of History and Philosophy of Education*
*Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*
*(Kyiv, Ukraine) natashagogol75@gmail.com*

# CULTUROLOGICAL APPROACH TO THE LITERATURE TEACHING IN THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORKS OF FOREIGN RESEARCHERS OF THE EDUCATIONAL REFORM PERIOD OF 1984–1990

*The article states that in the conditions of modern humanitarian paradigm of school literary education there is a need to substantiate the culturological bases of the school literary education content from the perspective of a constructive and critical understanding the theoretical and methodological ideas of researchers of the last century. The genesis of pedagogical and methodical ideas of the culturological approach realization to Literature teaching in the work practice of general secondary education establishments of the educational reform period of 1984–1990 is investigated. Particular attention is paid to the reasons for the intensification of the culturological policy in school literary education of the educational reform period, which contributed to development of interdisciplinary and inter-art connections. The efficient achievements of foreign methodologists (G. Belenkiy, T. Brazhe, Z. Starkova) are considered, their views on the Russian literature teaching are updated, taking into account the ideas of the culturological approach. The paper argues that they suggest the methodic of complex use of related arts (painting, graphics, sculpture, cinematography, etc.) as an effective means of realizing the culturological approach in Russian literature classes. Judging by the experience of leading foreign researchers it is claimed that forms, methods and techniques of working with the art text on the basis*

*of the dialogic interaction with the means of related arts promote deepening students' knowledge of literature and art, their awareness of a literary work as a perfect and unique text of culture, their understanding the specific features of the image creation in different arts as well as the forming skills to analyze and interpret works of art in an artistic context. The author substantiates an importance of using theoretical and methodological achievements of researchers on this problem for the effective development of modern theory and practice of Literature teaching.*

***Key words:*** *school reform of 1984–1990, culturological approach to Russian literature teaching, the art of words, related arts, scientific and methodological works of foreign researchers of the second half of the twentieth century.*

**Постановка проблеми.** В умовах сучасної гуманітарної парадигми шкільної літературної освіти, компетентнісних орієнтирів усвідомлюється важливість комплексного підходу до використання культуротворчого впливу суміжних видів мистецтва на формування юної особистості. На даному етапі розвитку шкільної літературної освіти значна увага приділяється навчанню української і зарубіжної літератури на засадах культурологічного підходу, що регламентовано в низці державних документів (Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти, Концепції літературної освіти, чинних програмах і підручниках з української і зарубіжної літератури). Реалізація культурологічної лінії передбачає вивчення літератури в контексті розвитку культури й мистецтва (література як мистецтво слова), розгляд літературних творів у взаємозв'язках із живописом, музикою, кіно та іншими видами мистецтва, використання культурологічного принципу, що забезпечуватиме розширення світогляду учнів, визначення місця літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу й людства (Концепція літературної освіти, 2011).

Отже, актуальності набувають науково-методичні настанови провідних зарубіжних учених минулого століття щодо реалізації культурологічного підходу до навчання літератури в практиці роботи закладів загальної середньої освіти, що стали базовою основою для конструктивно-критичного осмислення проблеми культурологічної спрямованості змісту шкільної літературної освіти у кінці XX – на початку XXI століття.

**Аналіз досліджень.** Осмислення проблеми культурологічного підходу в освіті на основі конструктивно-критичного дискурсу представлено у працях учених-педагогів: І. Балхарової, Є. Бондаревської, М. Бастуна, В. Гури, І. Зязюна, І. Колмолгорової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, І. Якиманської та ін.

Проблема реалізації культурологічного підходу отримала своє послідовне розроблення в наукових розвідках провідних українських і зарубіжних учених-методистів: Г. Ачкасової, О. Бандури, К. Богачова, А. Вітченка, Н. Волошиної, Є. Волощук, Г. Гладишева, А. Градовського, В. Романського, С. Жили, О. Ісаєвої, М. Качуріна, З. Кирилюк, Ж. Клименко, О. Куцевол, В. Маранцмана, Л. Мірошниченко, А. Мельник, Л. Неживої, О. Ніколенко, Є. Пасічника, О. Покатілової, С. Сафарян, Н. Свіріної, Л. Сімакової, Ю. Султанова, Б. Шалагінова, К. Шахової, З. Шевченко, Т. Яценко та інших.

Наукові розвідки вчених демонструють як розмаїття окремих аспектів зазначеної теми, так і багатство сучасних підходів до її осмислення, що полягають в обґрунтуванні культурологічних основ вивчення літератури в школі, визначенні культурологічного контексту, принципу, ціннісних складників культурологічного підходу; предметній інтеграції у процесі навчання літератури як педагогічного варіанту зв'язків між різними видами мистецтва; розробленні методичної системи культурологічного аналізу літературного тексту; упровадженні інноваційних технологій навчання української і зарубіжної літератури за засадах культурологічного підходу тощо.

Нині широке проблемне коло науково-методичних ідей учених 1980-х – 1990-х рр. щодо реалізації культурологічного підходу до навчання літератури не є об'єктом системного дослідження сучасними вченими. Тому актуальності набуває проблема ретроспективного аналізу та творчої реалізації нагромадженого прогресивного науково-методичного досвіду зарубіжних учених у практиці навчання літератури на культурологічних засадах періоду освітньої реформи 1984–1990 рр.

**Мета статті** – розкрити теоретичні й практичні основи реалізації культурологічного підходу до навчання російської літератури в закладах загальної середньої освіти, висвітлені в науково-методичних працях зарубіжних учених періоду освітньої реформи 1984–1990 рр.

**Виклад основного матеріалу.** У вітчизняній школі завжди актуальним було питання становлення літературної освіти та формування теорії і практики навчання курсів літератури. Причини активізації культурологічного напряму в шкільній літературній освіті у 80-х роках XX ст. були пов'язані з пошуком оптимальних шляхів розвитку шкільної освіти, що викликало активну дискусію серед учених та дослідників про гумані-

тарну освіту, роль і значення літературної освіти у становленні підростаючої особистості, запровадження ефективних форм, методів і принципів навчання літератури в середній загальноосвітній школі тощо. Отже, початок реформи 1984 року окреслив зміни, що відбувались у гуманітарній парадигмі шкільної літературної освіти і були пов'язані із системністю та цілісністю гуманітарного знання, розвитком міжпредметних зв'язків на основі інтеграції наукових знань у теоретичних дослідженнях і в практичній діяльності.

Реформа загальноосвітньої та професійної школи 1984 року розкрила певні можливості для взаємодії у вивченні російської, української, зарубіжної літератури та літератури народів СРСР. Головне її завдання було спрямоване на «покращення художньої освіти та естетичного виховання учнів, необхідність розвивати почуття прекрасного, формувати високі естетичні смаки, уміння розуміти і цінувати твори мистецтва <…> використовувати задля цього можливості кожного предмета, особливо літератури…» (О реформе общеобразовательной и профессиональной школы, 1984: 48).

Навчання літератури в середній школі у 1980-х – 1990-х роках здійснювалося на основі вивчення творів видатних митців російської, української, загалом, радянської й зарубіжної класики. Посиленню ролі і значущості міжмистецьких і міжпредметних зв'язків у ході навчання літератури сприяла низка державних документів. Так, Міністерствам освіти та культури УРСР, Державному комітету УРСР з кінематографії разом із творчими спілками було доручено «розробити програми й посібники для факультативних занять і позакласної роботи з музики, художньої, літературної творчості та кіномистецтва», а також «ширше залучати діячів культури і мистецтва до безпосередньої участі в роботі з дітьми» (Постанова Центрального Комітету Компартії України і Ради Міністрів Української РСР «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи», 1984).

У зазначений період значно активізувалась увага вчених-методистів до художньої культури, яка, на думку сучасної української дослідниці А. Мельник, почала усвідомлюватися ними «не просто як тло, а як смисловий компонент літературного твору та основа його інтерпретації» [Мельник, 2013: 7]. Серед словесників пожвавився інтерес до використання на уроках літератури суміжних видів мистецтва, художній твір розглядався як витвір словесного мистецтва у взаємодії та діалозі із живописом, музикою, кіно, театром, скульптурою, архітектурою тощо.

Розробленням культурологічного підходу як домінантного щодо аналізу художнього твору займалися провідні українські та зарубіжні вчені-методисти, дослідники, прогресивні вчителі-словесники, серед яких Л. Айзерман, О. Бандура, В. Бєлєнький, Т. Браже, Н. Волошина, В. Гречинська, М. Кудряшов, С. Курганов, Т. Курдюмова, С. Лавлинський, В. Маранцман, Н. Мірецька, Є. Пасічник, З. Старкова, В. Троїцький, О. Фролова, М. Черкесова та інші. За основу культурологічного діалогу ними були визнані прийоми проблемного навчання, а також концепція «занурення» учнів у культуру тієї епохи, література якої вивчалась. Учені доводили, що кожний художній твір містить різноманітні аспекти: історичні, етнографічні, міфологічні, семантичні. Тлумачення тексту, на їхню думку, є проникненням у його художній світ на основі осягнення різних структурних рівнів – від понять та образів до мотивів, сюжетів, символів.

Переконливо в цьому аспекті звучить думка сучасної української дослідниці З. Кирилюк про те, що культурологічний підхід до вивчення літератури формує загальну орієнтацію читача, розкриваючи історичний та національний характер культури, яка представляє художній твір, і визначає його аксіологічні й естетичні особливості. Саме культурологічний підхід, на переконання ученої, є основним у системному вивченні літератури і визначальним у методиці викладання предмету (Кирилюк, 2008: 2–5).

Фаховий інтерес для нас становлять науково-методичні ідеї російського дослідника Г. Бєлєнького, висунуті у 80-х – 90-х роках минулого століття про те, що культуротворче бачення загальної мети вивчення літератури у школі полягає в залученні школярів до зразків вітчизняної і світової художньої культури, у вихованні кваліфікованого читача, який відзначається «активним ставленням до дійсності, ідейно-моральними позиціями, естетичними смаками, поглядами, високою загальною і читацькою культурою» (Бєлєнький, 1990: 8). У навчально-методичному посібнику «Прилучення до мистецтва слова» (1990) дослідником розглядаються актуальні питання літературної освіти: мета, завдання, зміст, побудова навчальних програм, організація освітнього процесу на уроках літератури. Розглядаючи проблеми особистісного сприйняття літератури учнями під час вивчення художніх творів, Г. Бєлєнький акцентує увагу на органічному взаємозв'язку видів і форм естетичної діяльності читача, чий досвід спілкування з книгою має обов'язково доповнюватись глядацькими і слухацькими враженнями, мистецькими знаннями, творчими уміннями. Учений доходить висновку, що «чим ширшим

і глибшим є читацький досвід, тим легше та інтенсивніше осягаються таємниці музики або живопису. І навпаки, людина, яка є досвідченою в образотворчих мистецтвах, не залишиться глухою до мистецтва слова» (Бєлєнький, 1990: 166).

Водночас вирішення питання вдосконалення літературної освіти старшокласників учений вбачає у введенні до гуманітарного циклу базових предметів мистецтвознавства (або естетики). Г. Бєлєнький констатує, що вчителі на уроці літератури не мають достатньо часу і можливостей для ознайомлення учнів основної школи з видами мистецтва (живописом, музикою, театром, кіно тощо). Проте, наголошує вчений, «без цього естетична освіта та виховання не можуть бути повноцінними» (Бєлєнький, 1990: 50). Г. Бєлєнький акцентує на важливості вивчення старшокласниками теоретичних мистецтвознавчих та літературознавчих питань для систематизації та розвитку їхніх естетичних знань і уявлень, «аж ніяк не послаблюючи, а навпаки, посилюючи увагу до емоційно-естетичного сприйняття художніх цінностей <…>» (Бєлєнький, 1990: 50). Дослідник переконливо стверджує, що відповідні знання, отримані учнями на основі сприймання та аналізу суміжних видів мистецтва, допоможуть їм глибше осягнути своєрідність літературного твору як мистецтва слова.

Ученою Т. Браже в науково-методичних розвідках актуалізовано питання вивчення літературного твору в широкому культурному контексті на основі діалогічної взаємодії суміжних видів мистецтва. Посилаючись на завдання постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про реформу загальноосвітньої і професійної школи» (Постанова Центрального Комітету Компартії України і Ради Міністрів Української РСР «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи», 1984) щодо значущості ролі уроків літератури у формуванні духовно багатої та всебічно розвиненої особистості, учена акцентує на важливості здійснення міжмистецької взаємодії у процесі набуття дорослими учнями літературної освіти, виховання у них прагнення до самоосвіти через суміжні види мистецтва (живопис, музику, театр, кіно).

Т. Браже, обґрунтовуючи висунуті вченим-методистом М. Кудряшовим теоретичні положення щодо аналізу літературного твору на основі міжмистецької взаємодії, у навчально-методичному посібнику «Проблеми вивчення російської літератури в 9 класі вечірньої школи» (1986) орієнтує на проведення аналізу художнього твору на основі внутрішньопредметних зв'язків, «виходу за межі твору, встановлення його зв'язків із фактами життя і літератури, здійснення узагальнень», підкреслює необхідність розгляду твору словесного мистецтва в контексті творчості письменника, літературного та культурного процесів (Браже, 1986: 19).

У науково-методичних розвідках російської вченої З. Старкової представлено пошуки ефективних форм, методів і прийомів роботи з текстом художнього твору на уроках російської літератури на основі діалогічної взаємодії суміжних мистецтв (Старкова, 1985; 1978; 1988). Так, у книзі для вчителя «Співдружність мистецтв на уроках літератури» (1988) учена висвітлює загальні тенденції в пошуках шляхів здійснення діалогічного взаємозв'язку суміжних образотворчостей (живопису, музики, кіно й театру) у літературній освіті школярів. З. Старкова, апелюючи до довершеності зображення світу митцями в суміжних видах мистецтва та обізнаності учнів із засобами образотворення, підкреслює, що [далі цитата російською] «музыка и литература, литература и живопись как виды искусства не сравнимы в том смысле, что представляют собой суверенные сферы эстетического познания действительности с неповторимым арсеналом средств и приемов эмоционального воздействия. То, что считается значительным достижением для живописца, <…> композитору с его повышенным чувством невесомо звучащего мира, может быть, покажется тяжеловесным и слишком ограниченным в своей конкретности, а писатель в поисках динамичных форм для передачи все той же самой живописно-предметной картины мира черпает свое изобразительное богатство в неистощимых ресурсах национального языка» (Старкова, 1988: 103–104).

Варто наголосити, що в теоретичному обґрунтуванні концепції книги вчена використовує поняття діалогу, підкреслюючи, що «урок словесності все більш визначено набуває характеру діалогу із глядачем-слухачем» (Старкова, 1988: 4). Ключовою в науково-методичних пошуках російської вченої З. Старкової була проблема взаємодії суміжних видів мистецтва на уроках російської літератури на основі «трьох рівнів діалогічної побудови», а саме: естетичному, світоглядному й моральному (Старкова, 1988: 4–5). «Перш за все, – підкреслює вчена, – необхідно закріпити естетичну основу уроку, розширити осягнення літератури як словесного мистецтва. <…> У живому контексті взаємозбагачень естетична сутність словесної майстерності знаходить найбільшу силу художньої взаємодії» (Старкова, 1988: 4). Формуванню світоглядних позицій та вихованню моральних якостей особистості, на переконання вченої, сприятиме використаний на уроці літератури порівняльний аналіз мистецьких течій, в яких відтворюються принципи відображення світу крізь призму твор-

чого бачення митця. Отже, співдружність мистецтв на уроці літератури не тільки активізує педагогічний процес, а й сприяє виникненню інтересу в учнів до суміжних образотворчостей, прагнень до осягнення засобів творення образів у різних видах мистецтва, здійснення культурного розвитку юної особистості.

**Висновок.** Запропоновані зарубіжними вченими-методистами оптимальні форми, методи і прийоми роботи із засобами суміжних видів мистецтва на основі їх діалогічної взаємодії сприяють поглибленню в учнів знань літературознавчого і мистецтвознавчого характеру, осягненню ними літературного твору як унікального тексту культури, усвідомленню законів творення образів у суміжних образотворчостях, розумінню їхньої специфіки, формуванню вмінь аналізувати та інтерпретувати літературні твори в мистецькому контексті. Тому продуковані зарубіжними вченими науково-методичні настанови стали важливим орієнтиром у визначенні ефективних чинників реалізації культурологічного підходу в процесі навчання української і зарубіжної літератури у кінці XX – на початку XXI століття.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в аналізі науково-методичного доробку провідних українських учених щодо проблеми реалізації культурологічного підходу на уроках української і зарубіжної літератури у кінці XX – на початку XXI ст.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Беленький Г. И. Приобщение к искусству слова : (Раздумья о преподавании литературы в школе). Москва : Просвещение, 1990. 192 с.
2. Браже Т. Г. Проблемы изучения литературы в 9 классе вечерней школы : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1986. 175 с.
3. Кирилюк З. В. Проблеми культурологічного підходу у вивченні зарубіжної літератури. *Зарубіжна література*. 2008. № 4. С. 2–5.
4. Концепція літературної освіти, 26 січня 2011 року. URL: http://osvita.ua/legislation/- Ser_osv/13508
5. Мельник А. Внесок Л. Ф. Мірошниченко у розвиток проблеми навчання зарубіжної літератури у культурологічному контексті. *Всесвітня література в сучасній школі.* 2013. № 5 (387). С. 7–12.
6. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. Москва : Политиздат, 1984. 112 с.
7. Постанова Центрального Комітету Компартії України і Ради Міністрів Української РСР «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи» від 10. 07. 1984 р. № 281. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP840281.html
8. Старкова З. С. Литература и живопись : книга для уч-ся. Москва : Просвещение, 1985. 112 с.
9. Старкова З. С. Литература и кино : книга для учащихся. Москва : Просвещение, 1978. 96 с.
10. Старкова З. С. Содружество искусств на уроках литературы: Из опыта работы : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1988. 160 с.


## REFERENCES


1. Belen'kij G. I. (1990) Priobshhenie k iskusstvu slova : (Razdum'ja o prepodavanii literatury v shkole) [Introduction to the art of words: (Reflections on the Literature teaching at school)]. Moskva : Prosveshhenie. 192 s. [in Russian].
2. Brazhe T. G. (1986) Problemy izuchenija literatury v 9 klasse vechernej shkoly: Kniga dlja uchitelja [The issues of Literature studying in the Grade 9 of an evening school: A book for a teacher]. Moskva: Prosveshhenie. 175 s. [in Russian].
3. Kyryliuk Z. V. (2008) Problemy kulturolohichnoho pidkhodu u vyvchennia zarubizhnoii literatury [The culturological approach in the Foreign Literature studying]. *Zarubizhna literatura*. no. 4. 2–5 [in Ukrainian].
4. Koncepciia literaturnoii osvity, 26 sichnia 2011 roku [The concept of literature education, January 26, 2011]. URL: http://osvita.ua/legislation/- Ser_osv/13508. [in Ukrainian].
5. Melnyk A. (2013) Vnesok L. F. Miroshnychenko u rozvytok problemy navchannia zarubizhnoii literatury u kulturolohichnomu konteksti [L. F. Miroshnychenko's contribution to the development of Foreign Literature teaching in the culturological context]. *Vsesvitnia literatura v suchasniy shkoli.* no. 5 (387). 7–12 [in Ukrainian].
6. O reforme obshheobrazovateljnoj y professyonaljnoj shkolы (1984) [On the reform of the secondary and vocational schools. Journal of documents and materials]. Sbornyk dokumentov y materyalov. Moskva: Polytyzdat. 112 s. [in Russian].
7. Postanova Centralnoho Komitetu Kompartii Ukrainy i Rady Ministriv Ukrainskoii RSR «Pro podalshe vdoskonalennia zahalnoii serednioii osvity molodi i polipshennia umov roboty zahalnoosvitnioii shkoly» vid 10. 07. 1984 r. # 281 [Resolution of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine and the Council of Ministers of the Ukrainian SSR «On further improvement of general secondary education of youth and improvement of working conditions of secondary schools»]. URL: http://search.ligazakon.ua/l_ doc2.nsf/link1/KP840281.html [in Ukrainian].
8. Starkova Z. S. (1985) Literatura i zhivopis' : kniga dlja uch-sja [Literature and painting: a book for students]. Moskva: Prosveshhenie. 112 c. [in Russian].
9. Starkova Z. S. (1978) Literatura i kino : kniga dlja uchashhihsja [Literature and cinema: a book for students]. Moskva: Prosveshhenie. 96 s. [in Russian].
10. Starkova Z. S. (1988) Sodruzhestvo iskusstv na urokah literatury: Iz opyta raboty: Kniga dlja uchitelja [Interaction of arts in Literature lessons: From work experience: A book for a teacher]. Moskva: Prosveshhenie. 160 s. [in Russian].

**УДК 811.161.2’243**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214092**

***Оксана ГОРДА,***
*orcid.org/0000-0001-8120-9591*
*кандидатка філологічних наук,*
*старша наукова співробітниця*
*Міжнародного інституту освіти, культури та зв’язків з діаспорою*
*Національного університету «Львівська політехніка»*
*(Львів, Україна) hordaoksana@gmail.com*

***Ольга РУСНАК,***
*orcid.org/0000-0002-8727-1625*
*молодша наукова співробітниця*
*Міжнародного інституту освіти, культури та зв’язків з діаспорою*
*Національного університету «Львівська політехніка»*
*(Львів, Україна) ptawnuk_olja@ukr.net*

# НАВЧАЛЬНА ЕКСКУРСІЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ЗАНЯТТЯ ПІД ЧАС ЛІТНІХ ШКІЛ ІЗ ВИВЧЕННЯ МОВИ

*Мета статті – показати особливості проведення навчальних екскурсій у рамках Міжнародної літньої школи українознавства «Крок до України».*

*У роботі використано такі методи: спостереження та аналізу (допомогли з’ясувати стан дослідження порушеної проблеми в лінгводидактичній науці та актуальність теми), систематизації (посприяв упорядкуванню отриманої інформації), описовий (допоміг розкрити особливості проведення навчальних екскурсій) та узагальнення (посприяв формулюванню результатів дослідження).*

*З’ясовано, що ефективною формою навчання мови, спрямованою на задоволення комунікативно-пізнавальних потреб та отримання позитивних емоцій учасників цього процесу, є навчальна екскурсія, про якісні результати якої свідчить низка показників: подолання психологічних бар’єрів; оволодіння національною специфікою мовленнєвої поведінки в реальних умовах; поглиблення країнознавчих знань, мимовільне запам’ятовування інформації, можливість створити інтегровану картину теми та цілісно її передати, розвинути творчі та організаторські здібності студентів/учнів, гармонізувати різні види їхньої навчальної роботи, сприяти професійному вдосконаленню.*

*Розкрито переваги позааудиторних навчальних екскурсій, об’єктами яких є пам’ятки архітектури та природи, історичні місця, музеї, арт-галереї тощо.*

*Висвітлено багаторічний досвід Міжнародної літньої школи українознавства «Крок до України» в організації та проведенні навчальних екскурсій у межах програми інтенсивного курсу з вивчення української мови як іноземної (УМІ) на різних рівнях володіння мовою (від А1 до С2).*

*Зроблено висновки про ефективність у процесі вивчення УМІ та пізнання особливостей української культури позааудиторних екскурсій, поєднаних з іншими видами навчальної діяльності: оглядових екскурсій з підготовчими аудиторними навчальними заняттями на відповідну тему, екскурсій-квестів, екскурсій з майстер-класами, екскурсій з попереднім/ подальшим переглядом фільмів, екскурсій з відвідуванням фестивалів тощо.*

***Ключові слова:*** *українська мова як іноземна, літня школа з українознавства, навчальна екскурсія, класифікація екскурсій, міжкультурна комунікація.*

***Oksana HORDA,***
*orcid.org/0000-0001-8120-9591*
*Candidate of Philological Sciences,*
*Senior Research Fellow*
*International Institute of Education, Culture and Relations with the Diaspora*
*of Lviv Polytechnic National University*
*(Ukraine, Lviv) hordaoksana@gmail.com*

***Olha RUSNAK,***
*orcid.org/0000-0002-8727-1625*
*Junior Research Fellow*
*International Institute of Education, Culture and Relations with the Diaspora*
*of Lviv Polytechnic National University*
*(Ukraine, Lviv) ptawnuk_olja@ukr.net*

# EDUCATIONAL TOUR AS AN EFFECTIVE FORM OF CLASSES DURING SUMMER LANGUAGE SCHOOLS

*The purpose of the article is to show the peculiarities of holding educational tours within the framework of the International Summer School of Ukrainian Studies "Step to Ukraine".*

*The following methods were used in the work: observation and analysis (helped to find out the state of research of the problem in linguodidactic science and relevance of the topic), systematization (helped to organize the information), descriptive (helped to reveal the features of educational tours) and generalization (helped to formulate research results).*

*It was found that an effective form of language learning, aimed at meeting the communicative and cognitive needs and positive emotions of the participants in this process is a study tour, the quality of which is evidenced by a number of indicators: overcoming psychological barriers; mastering the national specifics of speech behavior in real conditions; deepening of country-related knowledge, involuntary memorization of information, the ability to create an integrated picture of the topic and convey it holistically, to develop creative and organizational skills of students, to harmonize different types of their educational work, and to promote professional development.*

*The advantages of extracurricular study tours, the objects of which are monuments of architecture and nature, historical sites, museums, art galleries, etc. are revealed.*

*The long-term experience of the International Summer School of Ukrainian Studies "Step to Ukraine" in organizing and conducting educational excursions within the program of intensive course on learning Ukrainian as a foreign language (UFL) at different levels of language proficiency (from A1 to C2) is highlighted.*

*Conclusions are made about the effectiveness of extracurricular excursions in the process of studying UFL and learning about the peculiarities of Ukrainian culture, combined with other types of educational activities: sightseeing tours with preparatory classes on the topic, quest tours, tours with master classes, tours with preliminary/further review movies, tours with visits to festivals, etc.*

***Key words:*** *Ukrainian as a foreign language, summer school of Ukrainian studies, educational tour, classification of tours, intercultural communication.*

**Постановка проблеми.** Пріоритетного значення у процесі вивчення іноземних мов на сучасному етапі дедалі більше набуває формування в іншомовців лінгвокультурної компетенції. Це спонукає і викладачів-мовників, і науковців-лінгводидактів шукати цікаві та ефективні форми подачі навчального матеріалу, що допоможуть іноземцеві не лише опанувати чужу мову, а й пізнати особливості культури тої країни, мову якої він вивчає.

Успішність навчального процесу у сфері мовної освіти залежить від багатьох факторів, серед яких дослідники називають комунікативно-пізнавальний, коли мовець опановує практику застосування мови, яку він вивчає, спілкуючись із «носіями іншого культурного коду» (Криницька, 2016: 47), мотиваційний, коли є стимул до мовленнєвої діяльності, та емоційний, коли задоволення допитливості студента чи учня та інших його пізнавальних інтересів безпосередньо пов'язане з переживанням позитивних емоцій (Уварова, 2019: 193).

Ефективною формою навчання мови, спрямованою на задоволення комунікативно-пізнавальних потреб та отримання позитивних емоцій учасників цього процесу, лінгводидакти вважають навчальну екскурсію (Уварова, 2019: 194), якісними результатами якої є низка показників: подолання психологічних бар'єрів; оволодіння національною специфікою мовленнєвої поведінки в реальних умовах; поглиблення країнознавчих знань, мимовільне запам'ятовування інформації, можливість створити інтегровану картину теми та цілісно її передати, розвинути творчі та організаторські здібності студентів/учнів, гармонізувати різні види їхньої навчальної роботи, сприяти професійному вдосконаленню тощо (Соколова, 2015: 63; Некоз, 2016: 95; Король, 2013: 189).

**Аналіз досліджень.** Особливості проведення таких занять у процесі вивчення української мови як іноземної (далі – УМІ) вже були об'єктом зацікавлення в окремих дослідженнях, зокрема публікаціях С. Соколової (розкрито методику проведення навчальних екскурсій, спрямованих на вивчення УМІ студентами-іноземцями, залежно від рівнів володіння мовою; виокремлено етапи роботи над матеріалом таких форм навчання) (Соколова, 2015), Г. Швець (обґрунтовано доцільність

використання навчальних екскурсій у процесі викладання УМІ та розглянуто особливості екскурсійної роботи на заняттях з мови) (Швець, 2016), О. Криницької (описано методику проведення аудиторного заняття-екскурсії як способу презентації краєзнавчого матеріалу про місто Івано-Франківськ для студентів-іноземців) (Криницька, 2016), Т. Уварової (розкрито принципи та етапи підготовки і проведення навчальних екскурсій, спрямованих на формування лінгвокультурної компетенції іноземних студентів, які вивчають УМІ) (Уварова, 2019) та ін.

Проблема, порушена у вищезазначених працях, не втрачає актуальності. Наразі майже немає науково-методичних розвідок, присвячених специфіці використання занять-екскурсій у навчальній практиці мовних шкіл з вивчення УМІ.

**Мета статті** – показати особливості проведення навчальних екскурсій у рамках Міжнародної літньої школи українознавства «Крок до України».

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження окресленої проблеми дають змогу класифікувати екскурсії за такими критеріями: 1) змістом (краєзнавчі, мистецькі, історичні, географічні тощо); 2) часом (короткотермінові, тривалі); 3) черговістю під час навчального процесу (попередні, або вступні, супровідні, завершальні); 4) місцем проведення (аудиторні та позааудиторні) й ін. (Соколова, 2015: 61; Король, 2013: 192). Виокремлено й різні форми проведення навчальних екскурсій з вивчення іноземних мов, зокрема в межах аудиторної роботи: міні-доповіді, коментований перегляд навчального відеофільму, вікторина, виставка, слайд-шоу, міні-спектакль тощо (Король, 2013: 193). Ці класифікаційні та диференційні особливості навчальних екскурсій урахуємо в нашому викладі та спробуємо їх доповнити.

Міжнародну літню школу українознавства «Крок до України» вже втринадцяте організовує та проводить Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою (МІОК) НУ «Львівська політехніка». За цей період її учасниками були представники із 26 країн світу: Франції, Польщі, Білорусі, Аргентини, Казахстану, Німеччини, Словаччини, Румунії, Сербії, Киргизстану, Росії, Болгарії, США, Хорватії, Чехії, Грузії, Молдови, Туреччини, Канади, Великої Британії, Алжиру, Іспанії, Бразилії та Словенії.

У щорічній програмі школи – інтенсивний курс з вивчення УМІ на різних рівнях володіння мовою (від А1 до С2) та культурно-мистецькі заходи (майстер-класи з народознавства, перегляд українських фільмів, відвідування театрів і музеїв, зустрічі з відомими людьми та ін.). Детальніше про це можна дізнатися на освітньому порталі «Крок до України» (Літня школа, 2016).

Велике зацікавлення у студентів школи викликають навчальні екскурсії. Вони різноманітні, адже цьому сприяє полікультурність Львова, його давня та різностильова архітектура, сакральне багатство тощо, а також велика кількість цікавих місць неподалік від міста і географічна близькість Карпат.

Об'єктами навчальних екскурсій у рамках проведення школи «Крок до України» є замки, храми, музеї, арт-галереї та майстерні художників, виставкові зали, історичні місця, пам'ятки архітектури та природи тощо.

**Оглядові навчальні екскурсії.** Такі заняття переважно відбуваються позааудиторно. У програмі школи є оглядові екскурсії, які передбачають ознайомлення з головним корпусом Національного університету «Львівська політехніка», зокрема його знаменитою актовою залою, прикрашеною одинадцятьма символічними полотнами відомого польського художника Яна Матейка, та стартап-школою (Tech StartUp School), в якій студенти можуть дізнатися про інновації, що творяться на базі унікального майданчика для реалізації нових ідей і проєктів.

Обов'язковою є краєзнавча екскурсія Львовом, пішохідна чи на чудо-поїзді. Вона сприяє пізнанню мовних і культурних особливостей цього мегаполісу. Такій екскурсії передує навчальне заняття про місто Лева. Завдання, які студенти виконують під час такого уроку, подано на сторінках нового підручника МІОКу «Ключ до України: міста і люди» (Ключ до України: міста і люди, 2020: 46–91). Таким чином, екскурсію іноземці слухають, попередньо збагатившися знаннями про Львів та опанувавши нову лексику. На занятті після екскурсії проводимо обговорення та закріплюємо набуті мовні знання й удосконалюємо комунікативні навички.

Організатори школи розробили ще й інтерактивну екскурсію-квест середмістям Львова, завданням якої є допомогти іноземним студентам краще пізнати історичну спадщину міста. Під час такого заняття його учасники, керуючись спеціально створеною картою, на якій позначено відомі архітектурні об'єкти Львова, можуть самостійно їх відшукати, словесно описати, виконати цікаві навчальні завдання, пройти випробування та позмагатися між командами на краще практичне застосування УМІ.

**Навчальні екскурсії з майстер-класами.** Особливістю таких занять є поєднання власне екскурсій з різноманітними майстер-класами

(кулінарними, мистецькими, з виготовлення предметів народного побуту тощо). Наведемо кілька прикладів таких занять-екскурсій. Це, зокрема, екскурсія до Музею хліба у Стрийському фаховому коледжі ЛНАУ та кулінарний майстер-клас із випікання хліба за старовинним рецептом (в печі на капустяному листку). Інший варіант – краєзнавча екскурсія Музеєм народної архітектури та побуту ім. Климентія Шептицького (народна назва – Шевченківський гай), що включає огляд старовинних хат та церков українського села минулих століть. Її доповнює майстер-клас із гри на народних музичних інструментах, який проводить Любомир Кушлик, відомий український музикознавець, член Національної спілки композиторів України та Міжнародної ради традиційної музики ЮНЕСКО. Наприкінці зустрічі учасники мають змогу створити імпровізований оркестр і випробувати себе в ролі музиканта.

Ще, як приклад, – одноденна екскурсія заповідником «Розточчя», Національним природним парком «Яворівський», містом Жовкою (оглядини замку, храмів, ратуші), відвідини Краєзнавчого музею традиційного і сучасного мистецтва в м. Новояворівськ і майстер-клас із розпису яворівської іграшки та куштування яворівського пирога у с. Старичі на Яворівщині (Львівська обл.). Чи знайомство з давніми пам'ятками українського сакрального мистецтва в Національному музеї у Львові ім. Андрея Шептицького та майстер-клас за мотивами творчості Марії Приймаченко й інші подібні екскурсії.

Перевагами занять-екскурсій, поєднаних із майстер-класами, є можливість не лише поглибити свої знання з УМІ, збільшити лексичний запас, вдосконалити комунікативні навички, а й привезти додому власноруч виготовлений сувенір чи скуштувати приготовану страву. Це викликає незабутні емоції та мотивує до вивчення мови й пізнання нової для іншомовця культури.

**Навчальні екскурсії з переглядом фільмів і відвідуванням фестивалів.** Заглибитися в історію України допомагає екскурсія до наскельного міста-фортеці ТуСтань, тамтешнього музею, культурного центру «Хата у Глубокім» і відвідини фестивалю середньовічної культури та участь у майстер-класах із тогочасних танців тощо мистецтв. Дуже пізнавальною в історичному аспекті є й екскурсія до Національного музею-меморіалу жертв окупаційних режимів «Тюрма на Лонцького», доповнена переглядом художнього фільму «Жива», сцени якого знімали в приміщенні згаданого музею, та можливість поспілкувалися з режисером стрічки Тарасом Химичем.

Незабутні враження у студентів викликають екскурсії до галерей і крамничок українських вишиванок та на мистецький ринок «Вернісаж». Таким навчальним мандрам передує перегляд фільму «Спадок нації» та навчальне аудиторне заняття на тему «День вишиванки» (методику його проведення розкрито в одній із наших публікацій (Горда, 2019: 16–21)).

Реальна ситуація під час такої екскурсії допомагає студентам відчути, що вони беруть участь у справжньому комунікативному процесі, та задовольнити їхні соціальні потреби (наприклад, придбати вишиванку).

**Висновки.** Отже, як показує багаторічний досвід Міжнародної літньої школи українознавства «Крок до України», ефективними у процесі вивчення УМІ та пізнання особливостей української культури є позааудиторні екскурсії, поєднані з іншими видами навчальної діяльності: оглядові екскурсії з підготовчими аудиторними навчальними заняттями на відповідну тему, екскурсії-квести, екскурсії з майстер-класами, екскурсії з попереднім/ подальшим переглядом фільмів, екскурсії з відвідуванням фестивалів тощо. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розкритті методик проведення таких занять-екскурсій.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горда О. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції на прикладі вивчення нової української традиції: День вишиванки. *Закарпатські філологічні студії*. 2019. Вип. 10. Т. 1. С. 16–21.

2. Ключ до України: міста і люди : підручник з української мови як іноземної (рівні B2–C1) / І. Ключковська та ін. Львів : Колір ПРО, 2020. Ч. 1. 200 с.

3. Король Л. Л. Навчальна краєзнавча екскурсія іноземною мовою в групах нефілологічних факультетів педагогічного університету: теоретико-методичний аспект. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 4 (57). С. 188–193. URL : http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/4/32.pdf (дата звернення: 11.06.2020).

4. Криницька О. Методика вивчення краєзнавчого матеріалу на заняттях з української мови як іноземної. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 2 (86). С. 47–52. URL: file:///C:/Users/USER/Downloads/Npd_2016_2_13.pdf (дата звернення: 17.05.2020).

5. Літня школа «Крок до України». URL: http://krok.miok.lviv.ua/uk/summer-school/conception/ (дата звернення: 10.06.2020).

6. Некоз І. В. Підготовка і проведення екскурсій як одна з дієвих форм навчання студентів іноземній мові. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки».* 2016. № 18. С. 93–98. URL: file:///C:/Users/USER/Downloads/1160-3259-1-PB.pdf (дата звернення: 11.06.2020).

7. Соколова С. Місце навчальних екскурсій у вивченні української мови як іноземної. *Teka Kom. Pol.-Ukr. Związ. Kult.* Lublin : OL PAN, 2015. S. 60–64. URL: http://www.pan-ol.lublin.pl/wydawnictwa/TZwiaz10/9_Sokolowa.pdf (дата звернення: 04.06.2020).

8. Уварова Т. Про принципи проведення навчальних екскурсій у межах формування лінгвокультурної компетентності іноземних студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 24. Т. 2. С. 192–197. URL: http://journals.uran.ua/index.php/2308-4855/article/view/176849 (дата звернення: 17.05.2020).

9. Швець Г. Прийшов, побачив, вивчив : екскурсії в навчанні української мови як іноземної. *Українська мова у світі* : збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції, 9–10 листопада 2016 р. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. С. 295–303. URL: http://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2017/02/Copy-10-5-шрифт-збірник-укр-мова-Копія.pdf (дата звернення: 04.06.2020).

**REFERENCES**

1. Horda O. Formuvannia linhvokrainoznavchoi kompetentsii na prykladi vyvchennia novoi ukrainskoi tradytsii: Den vyshyvanky [The formation of linguistic and country-specific competence in terms of studying a new ukrainian tradition: vyshyvanka day]. Zakarpatski filolohichni studii. 2019. Vyp. 10. T. 1. S. 16–21 [in Ukrainian].

2. Kliuch do Ukrainy: mista i liudy: pidruchnyk z ukrainskoi movy yak inozemnoi (rivni V2–S1) [The Key to Ukraine: cities and people : a textbook on the Ukrainian as a foreign language (B2–C1 levels)] / [I. Kliuchkovska, O. Horda, O. Trumko, N. Martynyshyn, H. Temnyk]. Ch. 1. Lviv : Kolir PRO, 2020. 200 s. [in Ukrainian].

3. Korol L. L. Navchalna kraieznavcha ekskursiia inozemnoiu movoiu v hrupakh nefilolohichnykh fakultetiv pedahohichnoho universytetu: teoretyko-metodychnyi aspekt [Educational local history excursion in a foreign language in groups of non-philological faculties of pedagogical university: theoretical and methodological aspect]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. 2013. Vyp. 4 (57). S. 188–193. URL : http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/4/32.pdf [in Ukrainian].

4. Krynytska O. Metodyka vyvchennia kraieznavchoho materialu na zaniattiakh z ukrainskoi movy yak inozemnoi [Methods of studying of local history material during classes of Ukrainian as a foreign language]. Nova pedahohichna dumka. 2016. № 2 (86). S. 47–52. URL : file:///C:/Users/USER/Downloads/Npd_2016_2_13.pdf [in Ukrainian].

5. Litnia shkola «Krok do Ukrainy» [Summer School "Step to Ukraine"]. URL : http://krok.miok.lviv.ua/uk/summer-school/conception/ [in Ukrainian].

6. Nekoz I. V. Pidhotovka i provedennia ekskursii yak odna z diievykh form navchannia studentiv inozemnii movi [Planning and conducting excursions as one of the most effective forms of teaching students foresight language]. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia «Pedahohichni nauky». 2016. № 18. S. 93–98. URL : file:///C:/Users/USER/Downloads/1160-3259-1-PB.pdf [in Ukrainian].

7. Sokolova S. Mistse navchalnykh ekskursii u vyvchenni ukrainskoi movy yak inozemnoi [The importance of educational tourism in learning ukrainian language]. Teka Kom. Pol.-Ukr. Związ. Kult. Lublin : OL PAN, 2015. S. 60–64. URL : http://www.pan-ol.lublin.pl/wydawnictwa/TZwiaz10/9_Sokolowa.pdf [in Ukrainian].

8. Uvarova T. Pro pryntsypy provedennia navchalnykh ekskursii u mezhakh formuvannia linhvokulturnoi kompetentosti inozemnykh studentiv [About the principles of conducting educational excursions as a part of the formation of foreign students` linguocultural competence]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. 2019. Vyp. 24, T. 2. S. 192–197. URL : http://journals.uran.ua/index.php/2308-4855/article/view/176849 [in Ukrainian].

9. Shvets H. Pryishov, pobachyv, vyvchyv : ekskursii v navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [I came, saw, studied: excursions in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Ukrainska mova u sviti* : zbirnyk materialiv IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 9–10 lystopada 2016 r. Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky, 2016. S. 295–303. URL: http://miok.lviv.ua/wp-content/uploads/2017/02/Copy-10-5-шрифт-збірник-укр-мова-Копія.pdf [in Ukrainian].

**УДК 378.147:373.3**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214093**

***Наталія ГРЕЧАНИК,***
*orcid.org/0000-0003-3300-3198*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти, докторант*
*Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*
*(Глухів, Сумська область, Україна) NGrech@i.ua*

# ЗАКОНОМІРНОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

*У статті обґрунтовано культурологічно орієнтовані закономірності формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в професійній підготовці, які сприяють системному розв'язанню зазначеної науково-педагогічної проблеми. Представлені такі закономірності: закономірність підпорядкованості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи змісту професійної підготовки, яка реалізується чіткою відповідністю мети, функцій, завдань, технологій формування досліджуваного явища до задекларованої освітньої мети й цілей підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта; закономірність рівнозначного співвідношення зовнішніх впливів і внутрішньої саморегуляції майбутніх учителів початкової школи в процесі опанування культурологічною компетентністю, яка дозволяє цілісно підійти до забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до культурологічної діяльності й відповідної рефлексивної позиції в напрямі самовдосконалення; закономірність узгодженості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи із загальнолюдськими, загальнонаціональними, гуманістичними, професійними цінностями, що актуалізуються в поступах: людина – споживач культури, людина – продукт культури, людина – транслятор культури, людина – виробник культури; закономірність відповідності розбудови педагогічного впливу в процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи з позиції емпатії, толерантності, суб'єктного потенціалу, духовних потреб і пізнавальних можливостей особистості базується на гуманістичних ідеях, які врегульовуються загальнолюдськими цінностями; закономірність опори на національні й регіональні аспекти (явища, процеси, традиції, зразки культури тощо) виконання культурологічних завдань майбутніми учителями початкової школи в професійній підготовці зв'язана з ідеєю народності в навчанні й вихованні.*

***Ключові слова:*** *культурологічна компетентність, професійна підготовка, майбутній учитель початкової школи, культурологічно орієнтовані закономірності.*

***Nataliia HRECHANYK,***
*orcid.org/0000-0003-3300-3198*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Assistant Professor at the Primary Education Pedagogics and Psychology Department, Doctoral Student*
*Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*
*(Hlukhiv, Sumy region, Ukraine) NGrech@i.ua*

# REGULARITIES OF FORMATION THE CULTUROLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TRAINING

*The article substantiates culturological-oriented regularities of formation of culturological competence of future primary school teachers in professional training, which contribute to the systematic solution of this scientific and pedagogical problem. Such regularities are presented: the regularities of subordination of formation of culturological competence of the future teachers of primary school of the content of professional training realized by the clear correspondence of the purpose, functions, tasks, technologies of formation of the investigated phenomenon of the declared educational purpose and aims of preparation of the applicants for higher education of the specialty 013 Primary education; the regularity of an equal ratio of external influences and internal self-regulation of future primary school teachers in the process of acquiring culturological competence, which allows for a holistic approach to ensuring the positive motivation of future teachers to culturological activities and the appropriate reflexive position in the direction of self-improvement; the regularity of consistency in the formation of culturological competence of future primary school teachers with the universal, national, humanistic, professional values, which are actualized to enter: a person – consumer of culture, a person – cultural product, a person – translator of culture, a person – producer of culture; the regularity of conformity of development of pedagogical influence in the process of formation of culturological competence of future primary school teachers from the point of view of empathy, tolerance, subjective potential, spiritual needs and cognitive abilities of the personality to be based on humanistic ideas, which are regulated by universal human values; the regularity of reliance on national and regional aspects (phenomena, processes, traditions, samples of culture, etc.) of performance of culturological tasks by future teachers.*

***Key words:*** *culturological competence, professional training, future primary school teacher, culturological-oriented regularities.*

**Постановка проблеми.** Розв'язання низки проблем загальнокультурного характеру стає пріоритетним завданням сучасної освітньої сфери, а їх усунення має здійснюватись через реалізацію культуротворчих функцій у формуванні духовно багатої й самодостатньої особистості. Тому, ключова роль в оновленні системи освіти належить вищій педагогічній школі, оскільки саме в ній формується професіоналізм майбутнього вчителя відповідального за всебічне виховання особистості, а пріоритетами освітньої політики є людиноцентристська орієнтація педагогічних процесів, формування національних і загальнолюдських цінностей, удосконалення змісту основ сучасних концепцій вищої освіти шляхом збагачення гуманістичними ідеями, поглядами, культурологічною спрямованістю, ідеалами української і світової культури.

Таким чином, докорінні зміни у філософії сучасної педагогічної освіти спричинили активізацію досліджень у напрямі підвищення ефективності формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи зокрема такого її складника як культурологічна компетентність і виявили потребу у фахівцях із сформованими культурологічними здатностями.

**Аналіз досліджень**. Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що в теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою забезпечення формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а саме: основні положення про взаємозв'язок культури й освіти, ролі культурологічних теорій у формуванні особистості на засадах культурологічної освіти обґрунтували О. Асмолов, Л. Буєва, М. Бургін, В. Біблер, О. Бондаревська, Л. Виготський, І. Грабовська, В. Гриньова, З. Донець, Є. Жорнова, Г. Згурський, М. Каган, М. Князян, С. Кримський, Д. Лихачов, М. Мамардашвілі, В. Сластьонін, Л. Сохань Л. Штефан та інші; досліджували питання розкриття сутнісних ознак загальнокультурної компетентності особистості як наукової проблеми М. Боровик, Т. Єжова, Л. Іваник, Н. Конасова, Г. Лебедєва, А. Павленко С. Троянська, І. Шумілова, М. Шлеїна та інші й виклали процесуальні аспекти її формування в різних групах учнівської молоді й учителів початкової школи Л. Веселова, С. Гикис, О. Гречановська, Н. Колесник, А. Коломієць, Н. Конасова, О. Кравченко-Дзондза, О. Крутенко, С. Мельник, І. Микитюк, І. Павленко, Г. Симдянова, Г. Шпиталевська та інші; частково здійснено аналіз теоретичних засад і обґрунтування змісту, методів, психолого-педагогічних умов культурологічної підготовки майбутніх учителів у працях М. Булигіної, Т. Вінник, А. Галенко, В. Данильченко, Л. Настенко, Ю. Юрченка й інших; культурологічну компетентність як самостійний вид професійної вправності вчителів виокремлюють вітчизняні науковці О. Антонова, О. Дубасенюк, С. Лісова, Л. Маслак, Н. Сидорчук та інші. Зокрема обґрунтування закономірностей організації освітнього процесу у вищій школі викладено в працях А. Алексюка, В. Андрєєва, В. Андрущенка, В. Беспалька, І. Зязюна, В. Краєвського, В. Кременя, А. Кузьмінського, В. Курок, П. Лузана, Г. Луценка, Н. Ничкало, О. Пєхоти, В. Семиченко, В. Сидоренка, С. Сисоєвої та інших. Роботи вищевказаних дослідників демонструють широкий спектр окремих аспектів формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи і підходи до їх осмислення й уточнення. Однак, аналіз закономірностей формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, як регулятивних правил не отримав у цих дослідженнях систематичного висвітлення.

**Мета статті** – обґрунтувати сутнісну й змістову характеристики культурологічно-орієнтованих закономірностей формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «закон» розуміють як необхідний, всезагальний, суттєвий, внутрішній, повторюваний зв'язок між предметами і явищами об'єктивної дійсності. Закони дидактичного процесу визначають стійкі внутрішні зв'язки, які відображають функціонування й розвиток процесу виховання й навчання. В. Загвязинський характеризує закони навчання, які відображають об'єктивні фактори, що мають уплив на результат навчання у будь-яких ситуаціях освітнього процесу.

Як відомо, закони педагогіки – це об'єктивні, істотні, стійкі, повторювані зв'язки педагогічних явищ з їх зовнішніми й внутрішніми чинниками, а закономірності, на відміну від законів, указують на міру й характер таких зв'язків (Хриков, 2018).

Серед великої кількості закономірностей педагогічного процесу найбільш актуальними для нинішнього періоду розвитку вітчизняної освітньої системи А. Кузьмінський виокремлює такі: єдність і взаємозумовленість біологічних і соціальних чинників у розвитку особистості; національні та загальнолюдські морально-духовні цінності як важлива передумова розвитку й становлення особистості; зумовленість фізичного й психолого-соціального становлення роллю та місцем праці в житті людини; визначальна роль

сім'ї у реалізації завдань виховання; самостійна пізнавальна діяльність особистості – запорука успішності у сфері освітньої діяльності; колектив як важливий чинник розвитку і виховання людини (Кузьмінський, 2005).

Тож, у контексті досліджуваної проблеми закономірності формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці врегульовують динаміку властивостей педагогічного феномену із загальнодидактичними й специфічними правилами, які описують педагогічну діяльність, спрямовану на досягнення конкретної мети у певних умовах (Гладуш, Лисенко, 2014).

Тому концептуальною основою системи формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи є закономірності культурологічного становлення особистості вчителів початкової школи, логіки й змісту професійної підготовки, полікомпонентності майбутньої педагогічної діяльності.

Розглянемо основні закономірності культурологічного становлення майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці, які, на нашу думку, дозволяють урегулювати динаміку розвитку досліджуваного феномену.

*Закономірність підпорядкованості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи змісту професійної підготовки.* Ця закономірність реалізується чіткою відповідністю мети, функцій, завдань, технологій формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи загальній законодавчо задекларованій освітній меті й цілям підготовки здобувачів вищої освіти, які опановують спеціальність 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. У вертикаль такої системи координат закладені пріоритетні зовнішні й внутрішні чинники: зумовленість професійної підготовки суспільним запитам загалом і конкретної особистості зокрема. Своєю чергою, матеріально-технічні, економічні, морально-психологічні, санітарно-гігієнічні, естетичні, кадрові, навчальні й інші можливості суспільства і конкретного ЗВО утворюють горизонталь цієї системи й умови її функціонування.

Поряд із цим, спектр місій сучасної вищої педагогічної освіти не обмежується долученням студентів до сфери майбутнього фаху. Освітньо-культурна функція спрямована на формування людини, яка є самодостатньою духовно-моральною особистістю, яка засвоїла складний тезаурус культури й культуротворчих навичок, що необхідні для професійного розвитку й самореалізації й яка здатна активно ними послуговуватись у всіх життєвих вимірах.

У нашому розумінні культурологічний потенціал професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи розкривається у здійсненні освітнього процесу від етапу цілепокладання до рівня аналітики результатів навчання через призму культури як поняття і явища. Цей процес здійснюється в особливому культурологічно-орієнтованому середовищі, що наповнений людськими сенсами й дає можливість особистості вільно проявляти свою індивідуальність, визначаючись у культурному саморозвитку й самоідентифікації у світі культурних цінностей. Функція цієї закономірності ґрунтується на таких концептуальних положеннях: освіта впливає на культуру, якщо стрижнем освітнього процесу стає загальнокультурний розвиток людини; «олюднення» освіти передбачає включення у спектр її впливу проблем особистості, як основної цінності, як діалогу минулих, нинішніх і майбутніх культур.

Таким чином, у контексті досліджуваної проблеми зазначена вище закономірність координує узгодженість логіки професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з вимогами до сучасної педагогічної діяльності, відображає результат підготовки до здійснення культурологічної функції через усвідомлення змісту культурологічної компетентності (складника професійної компетентності) й визначає технологічний аспект формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

*Закономірність рівнозначного співвідношення зовнішніх впливів і внутрішньої саморегуляції майбутніх учителів початкової школи у процесі оволодіння культурологічною компетентністю.* Як зазначають дослідники, становлення культурної людини – це процес активного, цілеспрямованого розвитку й саморозвитку з метою осягнення й примноження культурних цінностей. Діяльність культурної людини характеризується вмінням «звертатися» до культури, здатностями відновлення та примноження культури, а також до самовиробництва в культурі (Зимняя, 2006). Ця закономірність дозволяє комплексно, цілісно й інтегративно підійти до розуміння зовнішніх і внутрішніх чинників (взаємовпливовість зовнішнього й внутрішнього) формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а саме стимулювання й забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до культурологічної діяльності й відповідної рефлексивної позиції у напрямі самовдосконалення, опанування майбутніми вчителями сукупністю культурологічних знань, умінь

і набуття ними культурологічного досвіду їх актуалізації. Значущість цієї закономірності зумовлена фундаментальними психолого-педагогічними висновками про те, що позитивна мотивація сприяє мобілізації всіх психічних процесів індивіда, підвищенню пізнавальної емоційно-вольової, мотиваційно-ціннісної, когнітивної, діяльнісно-операційної, рефлексивної активності у процесі оволодіння культурологічною компетентністю, розкриваючи потенційні здатності особистості узгоджувати їх із власними потребами, інтересами й переконаннями.

*Закономірність узгодженості формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи із загальнолюдськими, загальнонаціональними, гуманістичними, професійними цінностями*. Одним із найважливіших засобів, що впливають на формування особистості в культурі, є система цінностей. Цінності, виконуючи функцію стимулів, створюють умови для реалізації активності особистості на нормативно-рольовому й особистісно-смисловому рівнях. Джерелом особистісно-смислової активності вчителя початкової школи є специфічні для його педагогічної діяльності потреби: постійне й системне професійне самовдосконалення і надання допомоги учням у їх особистісному розвитку.

Спираючись на систему загальнолюдських, загальнонаціональних, гуманістичних, професійних цінностей, особистість поводиться в певних ситуаціях і обставинах, спираючись на прийняті моделі дій, поведінки, вивірені культурою. Загальновизнано, що індивід по відношенню до культурних цінностей може актуалізуватись у таких поступах культурного розвитку: людина – споживач культури, людина – продукт культури, людина – транслятор культури, людина – виробник культури.

Для нас важливе культурологічне й ціннісне збагачення особистості майбутнього вчителя початкової школи за певними рівнями. *Перший рівень* – це майбутній учитель початкової школи – «споживач» культури, котрий використовує норми й правила засвоєної ним культурних норм, ідеалів тощо в готовому вигляді інструментами та засобами особистісної самоідентифікації й соціальної самореалізації у своїй педагогічній практиці, особливо, у суб'єкт-суб'єктному форматі.

*По-друге,* як учитель початкової школи – «*продукт»* культури – це людина введена в культурні норми й цінності, володіюча технологіями діяльності й моралі, етики комунікації з іншими людьми у процесі своєї інкультурації, соціалізації, здійснюваної у процесі виховання, здобуванні загальної та спеціальної освіти, взаємодії зі своїм соціальним оточенням (сім'єю, друзями, колегами тощо).

*По-третє,* майбутній учитель початкової школи – «*транслятор»* культури, бо, відтворюючи культурні зразки у практичних діях і думках, людина тим самим передає інформацію про них іншим.

*По-четверте,* майбутній учитель початкової школи – «*виробник»* культури на культуротворчому рівні створює нові культурні форми, або інтерпретує, відтворює, оцінює в думках наявні форми, що вже за самим фактом індивідуальної інтерпретації можуть бути кваліфіковані, як акт творчості (Гречаник, Пішун, 2018).

У контексті нашого дослідження цей аспект ціннісного збагачення особистості – це розвиток майбутнього вчителя початкової школи у процесі інкультурації, в умовах повсякденної соціалізації фахового характеру, сприймаючи моральні, духовні, етичні, естетичні колізії, осмислюючи художні образи в творах мистецтва.

*Закономірність відповідності розбудови педагогічного впливу у процесі формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи з позиції емпатії, толерантності, суб'єктного потенціалу, духовних потреб і пізнавальних можливостей особистості.* Фундаментальною ідеєю цієї закономірності є позиції гуманізму, врегульованих загальнолюдськими цінностями: любові до людини, свободи, справедливості, гідності людської особистості, працелюбності, досконалості, милосердя, доброти, благородства. Стрижнева ідея: при формуванні особистості не можна застосовувати насилля, якими б благими цілями воно не обґрунтовувалося. Благо людини – вище за все. Норма людських відносин: принцип рівності, людяності, справедливості. На засадах гуманізму будується демократична, гуманна педагогіка, педагогіка рівноправства, співпраці, співробітництва, партнерства, суб'єктно-суб'єктна педагогіка (Кузьмінський, 2005).

Ми розуміємо, що основні професійно-педагогічні функції викладача концентруються у гносеологічних, гуманістичних, комунікативних, інформаційних, нормативних, навчальних і виховних культурних проявах, які підносять викладача на рівень наставника. З позиції специфіки педагогічної діяльності різноманіття видів стосунків і спілкування, системи ціннісних орієнтацій, можливостей творчої самореалізації особистості розгортається в суб'єкт-суб'єктній організаційно-функціональній системі координат.

Ця закономірність виявляє спрямованість дій усіх суб'єктів педагогічного процесу

в прагненні враховувати внутрішні сили студентів у розв'язанні культурологічних проблем паралельно з розв'язанням завдань культурологізації в професійній підготовці. Їхня діяльність, з одного боку, має максимально відповідати завданням ефективної реалізації культурологічної компетентності у майбутній педагогічній діяльності, а з іншого – підпорядкуванню всіх складників освітнього процесу індивідуальним культурологічним характеристикам студентів (спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності), а також фізичним можливостям, рівню вихованості тощо.

*Закономірність опори на національні й регіональні аспекти (явища, процеси, традиції, зразки культури тощо) виконання культурологічних завдань майбутніми учителями початкової школи у професійній підготовці.* Указана закономірність своєю ідеєю зв'язана із ідеєю народності у вихованні, яку обґрунтували й обстоювали Г. Сковорода й К. Ушинський. Принцип народності є стрижнем виховного ідеалу у філософії Г. Сковороди. У притчі «Благодарний Еродій» автор показав багатий потенціал народного виховання, насамперед наголосивши на необхідності батьківського виховання на засадах національних морально-духовних устоїв (Кузьмінський, 2005).

К. Ушинський, спираючись на аналіз філософського, історичного й педагогічного матеріалу, висунув і обґрунтував центральну ідею своєї педагогічної теорії – ідею народності виховання («Про народність у суспільному вихованні»). Означена педагогом закономірність, названа ним принципом народності, полягає в тому, що система освіти в кожній окремій країні будується насамперед відповідно до потреб і специфічних особливостей народу цієї країни. Саме ці потреби й особливості повинні визначати форми і зміст розвитку освіти, процесу виховання. Тому, необгрунтоване запозичення виховних матриць інших культур, освітніх систем з одного національного ґрунту на інший в основі своїй приречене на невдачу. Цю ж думку підтверджує відомий американський антрополог М. Херсковіц, який ввів термін «інкультурація», що вплинуло на загальнотеоретичний характер дослідження соціального складника культури. Поняття інкультурація – це поступове залучення людини в культуру, послідовне вироблення нею навичок, манер, норм поводження, форм мислення й емоційного життя, що характерні для визначеного типу культури, історичного періоду.

На нашу думку, процеси інкультурації лежать в основі реалізації викладених вище положень. Безумовно, інкультурація не може відбуватися без впливу довкілля, оскільки людині впродовж життя доводиться освоювати безліч соціальних ролей. Дослідження вчених (О. Бєлік, Г. Грушевицької, М. Деметрадзе, О. Кравченко, С. Токарєва й інших) показали, що є три способи передачі культурної інформації, необхідної людині для засвоєння: вертикальна трансмісія, у ході якої соціокультурна інформація передається від батьків до дітей; горизонтальна трансмісія, при якій освоєння культурного досвіду й традиції відбувається у спілкуванні з іншими суб'єктами соціуму; непряма трансмісія, в умовах якої індивід навчається як на практиці, так і в спеціалізованих «інститутах інкультурації» (школах і ЗВО). Однозначно, інкультурація є тривалим і поступовим освоєнням людиною способів, норм, практичних рекомендацій у повсякденному житті.

У контексті нашого дослідження вагому роль відіграє зумовленість прийнятих людиною культуровідповідних стереотипів, процедур прийнятними для конкретної етнічної групи, національної культури тощо. Культура в різних країнах більш специфічна, ніж соціальна структура. До неї важче адаптуватися, повноцінно включитися й звикнути. Будь-який емігрант, який виїхав до іншої країни, достатньо швидко засвоює соціальні закони життя, але набагато важче в нього відбувається засвоєння чужих культурних норм і звичаїв. Український фізик, програміст або інженер, який має високу кваліфікацію, визнану за кордоном, за короткий час засвоює права й обов'язки, що відповідають його новій посаді. Через кілька місяців він починає виконувати професійні обов'язки не гірше за корінного американця, але звикнути до чужої культури, відчути її своєю йому не вдається інколи й через багато років (Гречаник, Пішун, 2018).

Таким чином, адаптація до соціального порядку життя в чужій країні відбувається швидше, ніж акультурація (прийняття особистістю інших національних культур), що проявляється у пристосуванні до чужих цінностей, традицій і звичаїв, їх розуміння.

Отже, у контексті досліджуваної проблеми інкультурація майбутніх учителів початкової школи у процесі формування культурологічної компетентності – це процес національно-орієнтованого виховання особистості студента шляхом безпосереднього впливу на особистість дидактичними засобами навчання (наприклад, коли викладачі, наставники передають національно орієнтовані знання, вміння, навички); опосередкованого впливу (коли студенти спостерігають поведінкові, комунікативні моделі всіх суб'єктів освітнього процесу в національно орієнтованих культурологічних ситуаціях).

Сюди входить освоєння, передовсім, системи національних ціннісних орієнтацій і переваг, норм, зразків поведінки в різних життєвих ситуаціях; конкретних знань у галузі національних традицій, моральності, світогляду, обрядів; традиційних і сучасних видів мистецтв; культурна історія свого народу, основні символи національної гідності, гордості тощо. Таким чином, процес інкультурації у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи – зрощення з рідною культурою, становлення національної свідомості особистості, здатної до самоідентифікації і збереження власної національної самодостатності в полікультурному соціумі.

Отже, пріоритетне завдання сучасної вищої педагогічної освіти і, зокрема, формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці – виховувати людину, здатну гармонійно адаптуватись до професійного життя у світі полікультурних зв'язків, не втрачаючи особистісної культурної і національної самоцінності. Тому, формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи потребує особливої уваги щодо зміцнення внутрішньонаціональних, громадянських зв'язків, патріотичного єднання нації, народу (Кузьмінський, 2005).

**Висновки.** Таким чином, зважаючи на зазначене вище, виокремлені специфічні закономірності формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи – це керівні ідеї, основні положення, що визначають зміст, організаційні форми й методи освітньої діяльності й певна система основних дидактичних і виховних вимог до змісту підготовки майбутніх фахівців дотримання яких забезпечує ефективність стратегічних напрямів професійного становлення здобувачів вищої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навчальний посібник. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
2. Гречаник Н. І., Пішун С. Г. Культурологічний аспект професійної підготовки майбутніх учителів : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Суми : ФОП Баганець, 2018. 240 с.
3. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека. URL: http://www.bestreferat.ru/referat–76663.html.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Знання, 2005. 486 с.
5. Хриков Є. М. Стан та напрями розвитку педагогічної науки в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 99–112. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj.

## REFERENCES

1. Hladush V. A., Lysenko H. I. Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia [Higher School Pedagogy: theory, practice, history], training guide, D, 2014. 416 p. [in Ukraine].
2. Hrechanyk N. I., Pishun S. H. Kulturolohichnyi aspekt profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [The cultural dimension of the training of future teachers: a training manual for students of higher education institutions].Sumy: FOP Bahanets S. H., 2018. 240 p. [in Ukraine].
3. Zymniaia Y. A. Obshchaia kultura y sotsyalno-professyonalnaia kompetentnost cheloveka [General culture and socio-professional competence of the person]. URL: http://www. bestreferat.ru / referat – 76663. Html [in Russia].
4. Kuzminskyi A. I. Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher school], training guide, K.: Znannia, 2005. 486 p. [in Ukraine].
5. Khrykov Ye. M. Stan ta napriamy rozvytku pedahohichnoi nauky v Ukraini. [State and directions of development of pedagogical science in Ukraine]. Ukrainian pedagogical journal. 2018. № 2. pp. 99–112 [in Ukraine].

**УДК 37.013.83.014.25(430)**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214095**

***Марія ГУЛЯЄВА,***
*orcid.org/0000-0003-2963-6881*
*здобувач, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи*
*Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича*
*(Чернівці, Україна) m.gulyaeva@chnu.edu.ua*

# НІМЕЦЬКА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ Й ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В РАМКАХ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

*У статті викладено німецьку систему професійної освіти, а також освіти дорослих, відому у всьому світі як «модель учнівства» або «дуальна система». Констатовано, що дуальна система, професійна освіта, освіта дорослих та андрагогічний підхід, розвинені в Німеччині, ефективні й такі, що можуть бути перенесені в освітні сфери інших країн. Відповідно до мети статті конкретизовано, якою мірою дуальна система (дуальна модель) експортована, тобто може бути перенесеною, запозиченою, адаптованою іншими країнами як Північної, так і Південної півкулі, й країнами Організації економічного співробітництва й розвитку зокрема. Також проаналізовано умови стійкості й відтворення дуальної системи освіти в інших країнах.*

*Розкрито критерії експорту (перенесення) дуальних моделей або дуальної системи (критерій компанії; критерій школи; критерій формального права; критерій формалізованого знання; критерій управління; критерій професійної практики; принцип меритократії). Встановлено, що перераховані критерії необхідні для створення, підтримки й експортованості дуальної системи для її подальшого стійкого успіху.*

*Проаналізовано досвід впровадження моделей дуального професійного навчання в таких країнах, як США, Канада, Англія, Бразилія, Перу, Південна Корея, Китай, Сінгапур, Австрія, Швейцарія, Данія, Нідерланди, Люксембург, Франція, Іспанія, Італія. Реалізація дуальних моделей вимагає внутрішньої стійкості впроваджених моделей, яка, однак, також залежить від сприятливих зовнішніх обставин і гарних рамкових умов.*

*Розкрито умови експортованості (перенесення) та стійкості моделей дуального професійного навчання. З'ясовано, що розвиток і розгортання дуальної професійної освіти й освіти дорослих має завжди розглядатися як залежна змінна від решти компонентів і рівнів системи освіти та як зворотний зв'язок із нею, що відповідає ідеям глобалізації, гібридизації та поступального розвитку. В окресленому контексті повинна відбуватися міжнародна співпраця щодо розвитку професійної освіти, освіти дорослих, неперервної освіти.*

***Ключові слова:*** *дуальна система (модель), професійна освіта, освіта дорослих.*

***Mariia HULIAIEVA,***
*orcid.org/0000-0003-2963-6881*
*Applicant for a Scientific Degree,*
*Assistant at the Department of Pedagogy and Social Work*
*Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University*
*(Chernivtsi, Ukraine) m.gulyaeva@chnu.edu.ua*

# GERMAN MODEL FOR VOCATIONAL EDUCATION AND ADULT EDUCATION IN INTERNATIONAL COOPERATION

*The article covers the German system of vocational education as well as adult education, known worldwide as the "apprenticeship model" or "dual system". It is stated that the dual system, vocational education, adult education and the andragogical approach developed in Germany are effective and can be transferred to educational spheres of other countries. According to the purpose of the article it is specified to what extent the dual system (dual model) is exportable, i.e. can be transferred, borrowed, adapted by other countries of both Northern and Southern hemisphere, and by OECD countries (Organization for Economic Cooperation and Development) in particular. Conditions for sustainability and replication of the dual education system in other countries have also been analysed.*

*The criteria of export (transfer) of dual models or dual system (company criterion; school criterion; formal law criterion; formalized knowledge criterion; management criterion; professional practice criterion, meritocracy principle) are disclosed. It has been established that these criteria are necessary to create, support and export the dual system for further sustainable success.*

*The experience of introduction of dual professional training models in such countries as USA, Canada, England, Brazil, Peru, South Korea, China, Singapore, Austria, Switzerland, Denmark, Netherlands, Luxembourg, France, Spain, Italy is analyzed. The implementation of dual models requires internal sustainability of the implemented models, which, however, also depends on favourable external circumstances and good framework conditions.*

*The conditions for export (transfer) and sustainability of dual vocational training models have been clarified. It has been established that the development and deployment of dual vocational education and adult education should always be seen as a dependent variable on and feedback from other components and levels of the education system, which is consistent with the ideas of globalization, hybridization and progressive development. International cooperation on the development of vocational education, adult education and continuing education should take place in this context.*

***Key words:*** *dual system (model), vocational education, adult education.*

**Постановка проблеми.** Німецька система професійної освіти, а також освіти дорослих, відома у всьому світі як «модель учнівства» або «дуальна система», вважається «моделлю успіху». Вона не тільки надає можливості для професійної підготовки молоді й дорослого населення, особливо тих, хто не бажає або не здатний здобути академічну кваліфікацію, а й зробила значний внесок в економічний підйом і соціальне процвітання післявоєнної Німеччини, зниження рівня безробіття серед молоді й економічно активного населення. Тому не дивно, й навіть очевидно, що інші країни шукають трансферти, політичні шляхи запозичення та механізми експорту (перенесення) такої моделі, переслідуючи цілі модернізації свого суспільства або системи освіти. Професійна освіта, освіта дорослих та андрагогічний підхід як «експортний хіт» пройшли різні етапи міжнародних дебатів не тільки в Європі й країнах Організації економічного співробітництва й розвитку (далі – ОЕСР). Особливо в країнах так званого «третього світу» відбувалися та відбуваються численні спроби впровадити цю модель. Останнім часом і в країнах Південної Європи, а також в Англії та за її межами, в багатьох країнах Південної півкулі тенденції до запозичення (експорту) або впровадження дуальних систем набирають обертів.

Закономірно виникає питання про те, які умови для успіху такого «освітнього експорту». Очевидно, проста процедура «копіювання – вставки» навряд чи можлива. Водночас вже протягом декількох років спостерігається створення, розробка й деталізація національних кваліфікаційних рамок, що часто розглядаються як альтернатива експорту дуальних моделей і є найкращим розв'язанням цієї складної задачі натепер.

**Аналіз досліджень.** Зараз системи освіти не можуть експортуватися так само легко, як промислова продукція, тому доводиться говорити про запозичення ідей і концепцій. В останні роки національні кваліфікаційні рамки були відкриті як експортні товари (М. Юнг), часто як конкуренція системі дуального професійного навчання (П. Гроллманн, Г. Шпоттль, Ф. Раунер).

Є дослідники, які завжди вважали систему неповноцінною, а дуальну професійну освіту такою, що має тільки історичну цінність, тому сумніваються в її майбутній життєздатності в сучасному світі або в постіндустріальну епоху послуг, в суспільстві знань (В. Бренд).

Насправді наукову дискусію щодо життєздатності й перспектив дуальної системи освіти розгортають багато зарубіжних (Р. Арнольд, Ф. Гонон, Д. Едельман, К. Маєр, Дж. Мюнх, П. Фельдман, К. Хюфнер) і вітчизняних (Н. Абашкіна, С. Амеліна, М. Басюк, В. Землянський) вчених.

**Мета статті** – конкретизувати, в якій мірі дуальна система, а точніше дуальна модель, експортована, тобто може бути перенесеною, запозиченою, адаптованою, та яка ситуація з її власною стійкістю в цьому контексті.

**Виклад основного матеріалу.** В епоху глобалізації відбувається процес гібридизації, тобто системи освіти втрачають свій монолітний характер і диференціюються тією мірою, в якій вони допускають різноманітність. У цьому середовищі цілком можливо передавати елементи моделі, яка характеризується як дуальна, але без перетворення в неї цілої системи. В цьому випадку дуальні моделі найчастіше є галузевими рішеннями або частковими елементами системи освіти, що можуть забезпечувати конкретні потреби або повинні виконувати певну функцію.

***1. Критерії експорту (перенесення) дуальних моделей або дуальної системи***

Вважається, що дуальна система має кілька позитивних характеристик, які стають особливо очевидними в порівнянні з іншими системами професійного навчання. Існує «презумпція переваги» над іншими формами професійної освіти, що підтверджується цілою низкою фактів (Шаак, 1997: 199). У найбуквальнішому визначенні «дуальний» означає регульовану законом «співпрацю приватних (переважно) компаній, з одного боку, й державних професійно-технічних училищ, з іншого» (Арнольд, Мюнх, 2000: 1). Терміни «дуальна модель» і «дуальна система» використовуються майже синонімічно. Однак у той час, як у дуальній моделі основна увага приділяється взаємодії двох місць навчання, тобто навчання на базі компанії (підприємства) й навчання в школі, термін «дуальна система» містить комплекснішу, регульовану державою систематичну взаємодію за участі представників політики, бізнесу й громадянського суспільства. Існують деякі критерії, необхідні для експортного застосування дуальних моделей.

*Дуальна модель і готовність компаній надавати навчання – критерій компанії.* Не може бути дуальної системи без бажання компаній самим проводити навчання. Ця готовність до навчання існує в німецькомовних країнах і регіонах і також історично закріплена. Але в разі зниження готовності забезпечити підготовку кадрів дуальна професійна освіта як така знаходиться під загрозою.

*Дуальна модель і школа – критерій школи.* Дуальна модель передбачає обов'язкову школу як друге місце навчання. У кращому випадку йдеться

про рівень шкільної освіти й про орієнтацію та зміст шкільного компонента. Дуальна модель має переваги над односторонніми формами професійної освіти або над тими, які засновані тільки на школі, або тими, які не пропонують жодної професійної освіти, доповнюючи можливості навчання. У більшості випадків це школи зі спеціальною навчальною програмою, котра пов'язана з інтересами, цілями й навчальними планами компаній.

*Дуальна модель як формалізована модель – критерій формального права.* В основі дуальної моделі, безумовно, є ідея професійного навчання з майстром (наставником, ментором). Вона здійснювалася в домашньому господарстві або на невеликому виробничому підприємстві, в сімейному оточенні й передавалася з покоління в покоління. Багато повсякденних занять викладаються таким чином, і тільки суспільно визнаний диплом, що засвідчує навички й професійну кваліфікацію, дозволяє студенту вийти на ринок праці й працювати на найрізноманітніших виробництвах. Ступінь, таким чином, вважається кваліфікацією для здійснення професійної діяльності. Але не тільки цей тип формалізації є істотним критерієм дуальної професійної підготовки. Для цього також потрібні письмовий договір про учнівство й відвідування школи відповідно до юридичних норм.

*Дуальна модель належить до кодифікованого наукового знання – критерій формалізованого знання.* На відміну від традиційного ремісничого учнівства, дуальна система, або модернізована професійна підготовка, не базується виключно на емпіричних знаннях. Традиційне професійне навчання, яке й нині можна спостерігати в Північній півкулі, особливо в художніх професіях, вимагає потужної складової частини експериментального навчання в середовищі, в якому викладання не є експліцитним, але при цьому передаються традиції, пов'язані з навичками, художніми та громадськими традиціями. Цей елемент важливий і нині. Однак дуальне професійне навчання також є повним навчанням, інтегрованим у загальну довідкову систему знань. Спеціалізовані знання та вміння, що мають відношення до такої професії, прямо або побічно пов'язані з наукою або науковими дисциплінами. Це забезпечує професіоналізм, який доповнює неминучий досвід і неформальне навчання.

*Дуальна модель як модель співпраці – критерій управління.* Дуальна модель вимагає специфічного управління. Взаємодія між економікою та державою необхідна не тільки для договору про навчання, а й щодо регульованих кваліфікацій, і, нарешті, щодо контролю якості навчання. Тут необхідні соціальні партнери, які підтримують або допомагають підтримувати режим навчання. Ідея субсидіарності також має важливе значення. Дуальна система розвивається із самоорганізації, залишаючи більшу частину регуляторної компетенції на рівні взаємовідповідальності й соціальної доброчесності. Історично склалося так, що торгівля та промисловість, зокрема, відігравали в цьому відношенні центральну роль.

*Дуальна модель як модель, заснована на професійній практиці, – критерій професійної практики.* Особливістю є орієнтація навчання на професію або спеціальність. Це нормативний, курикулярний, але також і дидактичний компонент, який контролює навчальну діяльність. З цієї причини співробітництво між компанією та школою, засноване на професійній орієнтації, є не тільки бажаним, а й суттєвим.

*Дуальна модель як модель, що має відношення до кар'єри, – принцип меритократії.* В останні роки все більш важливу роль відіграє ідея про те, що професійна освіта не повинна закінчуватися. Дуальне навчання будується на ідеях про престиж освіти як такої та можливості саморозвитку, якщо людина талановита або схильна до певної діяльності. В цьому відношенні меритократичний принцип, що відповідає змісту й завданням шкільної освіти, також досяг професійної освіти й освіти дорослих. Нині очікується, що ця дуальна модель стане реальним способом відкрити шлях до подальшої освіти для якомога більшої кількості молодих і дорослих людей. З боку міжнародної порівняльної перспективи, дуальна система є також альтернативою власне шкільній загальній освіті або вузькій професійній (Кентор, 1989: 157). У зв'язку із цим значення початкової підготовки зменшилася в порівнянні з подальшою освітою. Адже саме в процесі переходу від індустріального до постіндустріального суспільства lifelong education (безперервна освіта, подальша освіта) й adult education (освіта дорослих) є і необхідною метою, і інструментом змін.

Перераховані критерії необхідні для підтримки дуальної системи. Якщо один із цих критеріїв буде відсутній або якщо на будь-який елемент можна буде вплинути, то практично неможливо буде створити, підтримувати й експортувати систему, стійкий успіх буде малоймовірний.

***2. Досвід впровадження моделей дуального професійного навчання***

Спроби запровадити дуальну систему в багатьох країнах були піддані критиці за недостатнє врахування місцевих умов або за те, що під час аналізу

співпраці не були враховані сили самоорганізації та відбору системи на місцях. У галузевій концепції, спрямованій на сприяння розвитку сучасної, технологічно складної професійної освіти, орієнтованої на німецьку дуальну систему, не враховувалися, зокрема, неформальні трудові відносини й неформальне навчання (Фельдман та ін., 1992).

У США було зроблено декілька спроб ввести дуальну професійну освіту, але історично варіант середньої школи переважав щодо всієї системи (Гонон, 2009). Ще більш недавні зусилля та законодавство, що робить можливим дуальну професійну освіту, не привели до поширення цієї моделі.

У Латинській Америці також були спроби ввести дуальне професійне навчання. Національна служба промислової освіти, створена в Бразилії в 1940-х роках за участю Швейцарії та Німеччини, повинна була запровадити й поширити там дуальну професійно-технічну освіту. Деякі центри профнавчання, що фінансуються коштом встановлених законом зборів із підприємств, існують і нині, але втратили свій дуальний характер (Кастро, Альфтан, 2000: 20).

Відомішим прикладом запровадження дуальної підготовки в іншому контексті є проєкт в Перу, який натепер реалізується приватним (неурядовим) сектором. Такий підхід повністю відповідає побажанням місцевої промисловості, також сумісний з орієнтованою на компетентність модульною системою навчання на основі англосаксонської моделі. Ця модель навіть відповідає меті скорочення масштабів убогості, проголошеної з початку тисячоліття, оскільки багато випускників, які пройшли дуальне навчання, стали власниками компаній або ця підготовка дозволила їм забезпечити собі засоби до існування (Едельман, 2003).

Як показують ці приклади, реалізація дуальних моделей вимагає внутрішньої стійкості впроваджених моделей, яка, однак, також залежить від сприятливих зовнішніх обставин і гарних рамкових умов. У цьому сенсі освітні проєкти, експортовані в інші країни, іноді виживали, але, як правило, вони відходили від своїх початкових концепцій.

Мі Кюнг Юнг представляє різні думки у своїх порівняльних дослідженнях країн Німеччини й Південної Кореї. Вона намагається зрозуміти, чому, незважаючи на всі переваги дуального професійного навчання, корейська молодь обох статей та їхні батьки, а також політики в галузі освіти покладаються не на знайомий їм варіант, а на вищу освіту й формальний компонент (Юнг, 2011: 200). Перспектива кращої зарплати відіграє тут роль, роблячи інші альтернативи ризикованішими. Проте автор стверджує, що дуальній системі (в черговий раз) слід надавати більшого значення і в Кореї для того, щоб здійснювати профілактику появи «надлишку» випускників університетів і тих, хто не володіє достатньою кваліфікацією (Юнг, 2011: 205).

Якщо розглядати твердження про всебічну трансформацію систем професійної освіти, то слід вважати, що зусилля по експорту й запозиченню, які робилися протягом декількох десятиліть, зазнали невдачі, наприклад, в Китаї (Раунер, Тільх, 1994). Адже якщо проаналізувати нинішню ситуацію, то можна побачити, що всебічної підготовки за дуальною системою не проводилося, а необхідні умови не були створені. Водночас те, як Сінгапур підійшов до регіональної модернізації, неорієнтованої виключно на професійну освіту, також підходить як модель розвитку. На думку Ештона й Гріна, у зв'язку із цим особливо важливі три аспекти: по-перше, політика в галузі освіти й професійної підготовки може бути приведена у відповідність з економічною політикою, щоб бути ефективною та успішною повною мірою; по-друге, ті країни, які розвивають свої системи освіти в уже високоіндустріалізованому й глобалізованому середовищі, розширюють «навчання на основі роботи» й освіту дорослих; по-третє, відбувається постійне коригування, здійснюване шляхом безперервного навчання, орієнтованого на роботу й компанію (Ештон, Грін, 1996: 172).

Дуальна професійна освіта в ході дискусій у 1990-х роках і ще протягом певного часу перебувала в тіні, оскільки передбачалося, що заохочення освіти тільки дорослих і навчання дорослих новим навичкам матиме сприятливіший для соціально-економічної ситуації ефект (Лаугло, 2003).

З початку нового тисячоліття сприяння розвитку професійних навичок знову вийшло на перший план, особливо в цілях скорочення масштабів убогості в усьому світі, а також із метою боротьби з безробіттям серед молоді й сприяння соціалізації та конкурентоспроможності дорослих.

Залежно від вибору критеріїв до країн, де можна знайти дуальні моделі, безумовно, належать німецькомовні країни, такі, як Німеччина, Австрія та Швейцарія, а також Данія, Нідерланди, Люксембург та Ельзаський регіон. Крім того, є ряд країн (США, Канада й Англія), які мають давніші традиції щодо галузей і секторів як передумов для реалізації такої моделі.

Зокрема, в Англії натепер докладаються численні зусилля та виділяються ресурси для відродження дуальної професійної освіти як альтернативи попередній освіті й навіть вищій освіті.

Попит повинен бути значно підвищений, якість наявного навчання має бути високою, і ця модель повинна бути встановлена як визнаний шлях із подальшими освітніми можливостями. Крім того, повинні бути мінімізовані перешкоди, що заважають підприємцям брати на роботу учнів (Долфін, Леннінг, 2011: 120). Аналогічні тенденції спостерігалися протягом деякого часу й в інших європейських країнах, таких, як Іспанія, Франція та Італія (Гонон, 2005: 99).

Але в цілому видно, що німецькомовні країни були й, можливо, залишаться платформою дуальної професійної освіти й освіти дорослих.

***3. Умови експортованості (перенесення) та стійкості моделей дуального професійного навчання***

До переходу й перетворення всієї системи професійної освіти на дуальну систему слід підходити досить скептично. Крім відсутності досвіду реалізації або несприятливих рамкових умов, центральну роль відіграють культурні фактори й усталені традиції в бізнесі й політиці. Якщо ж дуальна система розуміється меншою мірою як повна структура, а більшою мірою як принцип, то ситуація складається по-іншому.

Розвиток і розгортання дуальної професійної освіти й освіти дорослих має завжди розглядатися як залежна змінна від решти компонентів і рівнів системи освіти та як зворотний зв'язок із нею.

Професійна освіта значною мірою заснована на соціально-економічних факторах, і це також визначає те, як оцінюється статус і потенціал для кар'єри й престижу. Майбутнє дуальної професійної освіти в інших країнах, таких, як Китай, який коливається між американським шляхом і дуальною моделлю або розробив обидва підходи, також дуже залежить від того, якою мірою дуальна професійна освіта, освіта дорослих будуть збережені, закріплені й відтворені в Європі в майбутньому (Раунер, Чжао, 2009: 363).

У Північній півкулі дискусія щодо реальних і майбутніх успіхів дуальної системи професійної освіти жваво розгортається, зокрема, за умови нестачі навчальних місць. Готовність компаній забезпечити навчання, а також той факт, що кількість пропонованих місць навчання та попит, орієнтований на бажання молодих людей, не збігаються, дають підстави для розв'язання проблем, пов'язаних з обмеженнями або небезпеками крайнього дуалізму. Щодо дуальної професійної підготовки, то велика кількість авторів виявили значне навантаження системи й необхідність модернізації – внесення змін до навчальних програм і структурних змін, насамперед у зв'язку з розширенням сфери послуг (Шнеєбергер, Новак, 2000: 173). Тому Нідерланди й Данія підтверджують, що вони релятивізували компанію як центральне місце навчання щодо країн, які зберігають незмінну структуру системи (Німеччина й Швейцарія), для того, щоб не було необхідності в обов'язковому зв'язку між контрактом на учнівство й місцем навчання – також завдяки системі, яка є модульною та набагато більше орієнтованою на освіту дорослих (Шнеєбергер, Новак, 2000: 174). Пізніші дослідження, навпаки, доводять, що швейцарська дуальна система освіти інноваційна (Bertelsmann Stiftung, 2009).

Перенесення системи стосується не тільки професійної підготовки, а й моделі суспільства. І навпаки, йдеться не тільки про економічне сприяння, а й про культуру. Тому Крістін Маєр справедливо розглядає проблему експорту системи в інші країни, в тому числі в країни «третього світу», як проблему сприйняття, що значною мірою визначається перспективою «центр – периферія» (Маєр, 2001: 203). Багато країн стурбовані просуванням економічної модернізації через професійну освіту, що не було (принаймні насамперед) історичною метою дуальної професійної освіти. Водночас інші супутні явища, такі, як акцент на технічну освіту й гендерна сегрегація, ігноруються з метою усунення недоліків на місцях за умови, що концепції технічної освіти, зокрема, є культурно «нейтральними» й можуть викладатися по модулях незалежно від контексту (Маєр, 2001: 203). Тому останнім часом, крім урядів, неурядові організації також стали відігравати важливу роль як контактні партнери, зокрема для того, щоб ефективніше враховувати аспект скорочення масштабів убогості.

**Висновки.** Саме це вбудовування в культурний контекст ускладнює експорт дуальної системи. Сім перерахованих вище критеріїв (компанія, школа, формальні правила, формальна довідкова система знань, партнерство між приватним (неурядовим) і державним секторами, професійна практика й відкриття нових освітніх шляхів) слід розглядати в кожному випадку як додаткові умови. Таким чином, розвиток і процвітання такої дуальної моделі завжди пов'язані зі сприятливими рамковими умовами. З іншого боку, в залежності від обставин, серед яких буде впроваджуватися новий підхід до освіти, галузі й сектори суспільства цілком можуть точніше відповідати дуальній моделі. Тобто саме система в цілому, а не дух чи принцип дуалізму, робить наявні освітні системи й окремі навчальні заклади гібридними й дієвішими у сфері співпраці щодо розвитку професійної освіти й освіти дорослих.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Arnold R., Münch J. 120 Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung. Baltmannsweiler, 2000.
2. Ashton D., Green F. Education, Training and the Global Economy. Cheltenham, 1996.
3. Bertelsmann Stiftung (Hg.). Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Gütersloh, 2009.
4. Cantor L. Vocational Education and Training in the Developed World – A Comparative Study. London, 1989.
5. De Moura Castro C., Alfthan T. Vocational Education and Training – International Differences. *Claudio de Moura Castro – Vocational Training at the Turn of the Century* / K. Schaack, R. Tippelt (Hg.). Frankfurt-am-Meine, 2000. P. 15–27.
6. Dolphin T., Lanning T. (Hg.). Rethinking Apprenticeships. IPPR (Institute for Public Policy Research). London, 2011.
7. Edelmann D. Bildungskooperation mit Lateinamerika. Eine Analyse über die Zusammenarbeit der peruanischen Berufsbildungsinstitution SENATI mit Ausbildungsbetrieben. München, 2003.
8. Feldmann P., Gruszczynski A., Overwien B. (Hg.). Was boomt im informellen Sektor? Berufsbildung im informellen Sektor – Beispiele aus Afrika, Asien und Lateinamerika. Saarbrücken, 1992.
9. Gonon P. Institutionelle Perspektiven der Berufsbildungspraxis. *Von der Schule in die Arbeitswelt – Bildungspfade im europäischen Vergleich* / J. Prager, C. Wieland (Hg.). Bielefeld, 2005.
10. Gonon P. "Efficiency" and "Vocationalism" as Structuring Principles of Industrial Education in the USA. *Vocations and Learning.* H. 2. 2009. P. 75–86.
11. Jung M.-K. Essays on Labor Market and Human Capital – Corea and Germany. Frankfurt-am-Meine, 2011.
12. Lauglo J. A Case for Adult Basic Education in Developing Countries. *Education, Training and Contexts – Studies and Essays* / J. Lauglo. Frankfurt-am-Meine, 2003. P. 419–431.
13. Mayer C. Transfer of Concepts and Practices of Vocational Education and Training from the Centre to the Peripheries – the Case of Germany. *Journal of Education and Work.* H. 2. 2001. P. 189–208.
14. Rauner F., Tilch H. (Hg.). Berufsbildung in China – Analysen und Reformtendenzen. BadenBaden, 1994.
15. Rauner F., Zhao Z. Berufsbildung in China.*: Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich* / Stiftung Bertelsmann (Hg.). Bielefeld, 2009. S. 327–366.
16. Schaack K. Die Exportierbarkeit des dualen Systems. *Strategien der internationalen Berufsbildung – Ausgewählte Aspekte* / K. Schaack., R. Tippelt (Hg.). Frankfurt-am-Meine, 1997. S. 197–233.
17. Schneeberger A., Nowak S. Modernisierung dualer Berufsbildungssysteme: Probleme und Strategien in 7 europäischen Ländern. *IBW-Forschungsbericht.* Nr. 117. Wien, 2000.

## REFERENCES

1. Arnold, R./Münch, J. 120 Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung [120 questions and answers about the dual system of German vocational training]. Baltmannsweiler, 2000 [in German].
2. Ashton, D./Green, F. Education, Training and the Global Economy. Cheltenham, 1996 [in English].
3. Bertelsmann Stiftung (Ed.) Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich [Management of vocational education and training in international comparison]. Gütersloh, 2009 [in German].
4. Cantor, L. Vocational Education and Training in the Developed World – A Comparative Study. London, 1989 [in English].
5. De Moura Castro, C./Alfthan, T. Vocational Education and Training – International Differences. *In : Schaack, K./ Tippelt, R. (Ed.) : Claudio de Moura Castro – Vocational Training at the Turn of the Century.* Frankfurt a.M., (2000). S. 15–27 [in English].
6. Dolphin, T./Lanning, T. (Ed.) Rethinking Apprenticeships. IPPR (Institute for Public Policy Research). London, 2011 [in English].
7. Edelmann, D. Bildungskooperation mit Lateinamerika. Eine Analyse über die Zusammenarbeit der peruanischen Berufsbildungsinstitution SENATI mit Ausbildungsbetrieben [Education cooperation with Latin America. An analysis of the cooperation of the Peruvian vocational training institution SENATI with training companies]. München, 2003 [in German].
8. Feldmann, P./Gruszczynski, A./Overwien, B. (Ed.) Was boomt im informellen Sektor? Berufsbildung im informellen Sektor – Beispiele aus Afrika, Asien und Lateinamerika [What is booming in the informal sector? Vocational training in the informal sector – examples from Africa, Asia and Latin America]. Saarbrücken, 1992 [in German].
9. Gonon, P. Institutionelle Perspektiven der Berufsbildungspraxis [Institutional perspectives of vocational training practice]. *In : Prager, J./Wieland, C. (Ed.) : From school to the world of work – educational pathways in European comparison.* Bielefeld, 2005 [in German].
10. Gonon, P. «Efficiency» and «Vocationalism» as Structuring Principles of Industrial Education in the USA. *In : Vocations and Learning,* H. 2, 2009. S. 75–86 [in English].
11. Jung, M.-K. Essays on Labor Market and Human Capital – Corea and Germany. Frankfurt a.M., 2011 [in English].
12. Lauglo, J. A Case for Adult Basic Education in Developing Countries. *In : Lauglo, J. (Ed.) : Education, Training and Contexts – Studies and Essays.* Frankfurt a.M, 2003. S. 419–431 [in English].
13. Mayer, C. Transfer of Concepts and Practices of Vocational Education and Training from the Centre to the Peripheries – the Case of Germany. *In : Journal of Education and Work,* H. 2, 2001. S. 189–208 [in English].
14. Rauner, F./Tilch, H. (Ed.) Berufsbildung in China – Analysen und Reformtendenzen [Vocational training in China – analyses and reform trends]. BadenBaden, 1994 [in German].
15. Rauner, F./Zhao, Z. Berufsbildung in China [Vocational training in China]. *In : Bertelsmann Stiftung (Ed.) : Steering vocational training in an international comparison.* Bielefeld, 2009. S. 327–366 [in German].
16. Schaack, K. Die Exportierbarkeit des dualen Systems [The exportability of the dual system]. *In : Schaack, K./Tippelt, R. (Ed.) : Strategies of international vocational training – Selected aspects.* Frankfurt a.M., 1997. S. 197–233 [in German].
17. Schneeberger, A./Nowak, S. Modernisierung dualer Berufsbildungssysteme: Probleme und Strategien in 7 europäischen Ländern [Modernising dual vocational training systems: problems and strategies in 7 European countries]. *IBW-Research Report,* Nr. 117. Wien, 2000 [in German].

**УДК 378:14**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214097**

***Наталія ДЕМЧЕНКО,***
*orcid.org/0000-0003-1382-0756,*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту*
*Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*
*(Ніжин, Чернігівська область, Україна) demchenko2015@ukr.net*

***Олена ФІЛОНЕНКО,***
*orcid.org/0000-0002-1036-2158,*
*кандидат педагогічних наук,*
*старший викладач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту*
*Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*
*(Ніжин, Чернігівська область, Україна) helen-1970@ukr.net*

# ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

*У статті авторами здійснено аналіз дисертаційних досліджень із проблеми формування культури ділового спілкування. Відзначено, що на сучасному етапі розвитку теорії та практики освіти феномени «ділове спілкування» та «культура ділового спілкування» є об'єктом аналізу широкого кола вчених, зокрема філософів, психологів і педагогів. Визначено, що ділове спілкування розглядається науковцями як історичні зміни соціальної дійсності, культурна й цивілізаційна еволюція суспільства, як трансформація спілкування або одиниця видового різноманіття в системі соціальної взаємодії; «культура ділового спілкування» як складова частина загальної культури майбутніх фахівців, професійно інтегрована, динамічно змінювана якість, що визначає здатність особистості до ефективного спілкування в умовах професійної взаємодії.*

*Автори статті зазначили, що сучасні роботи з дослідження проблеми формування культури ділового спілкування зосереджені не лише на розгляді теоретичних складових частин цієї проблеми, зокрема визначенні сутності, структури, критеріїв, показників і рівнів сформованості культури ділового спілкування. Водночас у зазначених працях презентовано результати експериментальної перевірки педагогічних умов формування культури ділового спілкування в майбутніх фахівців різних галузей знань; викладено теоретично розроблену й експериментально апробовану модель, методику чи технологію поетапного формування культури ділового спілкування студентів у процесі професійної підготовки; обґрунтовано необхідність запровадження спецкурсів із формування культури ділового спілкування та запропоновано рекомендації з їхнього впровадження.*

*Аналіз сучасних дисертаційних досліджень із проблеми формування культури ділового спілкування дав можливість стверджувати, що важливу роль у процесі формування культури ділового спілкування майбутніх фахівців різних галузей знань науковці відводять вивченню іноземної мови як фахової дисципліни.*

***Ключові слова:*** *ділове спілкування, культура, культура ділового спілкування, структурні компоненти, педагогічні умови формування культури ділового спілкування.*

***Nataly DEMCHENKO,***
*orcid.org/0000-0003-1382-0756,*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Pedagogics, Primary Education and Educational Management*
*Nizhyn Mykola Gogol State University*
*(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) demchenko2015@ukr.net*

***Olena FILONENKO,***
*orcid.org/0000-0002-1036-2158,*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Senior Lecturer at the Department of Pedagogics, Primary Education and Educational Management*
*Nizhyn Mykola Gogol State University*
*(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) helen-1970@ukr.net*

# THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCHING THE PROBLEM OF BUSINESS COMMUNICATION CULTURE FORMATION

*In the article the authors analyze the thesis research on the problem of business communication culture formation. It is stated that at the current stage of educational theory and practice development phenomena "business communication"*

*and "business communication culture" are the object of analysis of a wide range of scholars including in particular philosophers, psychologists and teachers. It is defined that business communication is considered by scholars as historical changes of social reality, cultural and civilizational evolution of society, as a transformation of communication or a unit of species diversity in the system of social interaction; "business communication culture" is viewed as an integral part of the general culture of future professionals, professionally integrated, dynamically changing quality, which determines the ability of the individual to communicate effectively in terms of professional interaction.*

*The authors of the article noted that modern research on the problem of business communication culture formation is focused not only on the consideration of theoretical components of this problem, but also on the determination of the essence, structure, criteria, indicators and levels of business communication culture formedness. At the same time, these works present the results of experimental testing of pedagogical conditions for the business communication culture formation of future professionals in various knowledge areas; theoretically developed and experimentally tested model, technique or technology of step-by-step business communication culture formation of students in the process of professional training are covered; the necessity of introduction of special courses on business communication culture formation is substantiated and recommendations on their introduction are offered.*

*The analysis of modern thesis research on business communication culture formation enabled to affirm that scholars assign an important role in the process of business communication culture formation of future professionals in various knowledge areas to the study of a foreign language as a major subject.*

***Key words:*** *business communication, culture, business communication culture, structural components, pedagogical conditions of business communication culture development.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку людства міжособистісна взаємодія виокремлюється в особливу форму спілкування, сутність і зміст якої визначається як ділове спілкування. Відповідно, культура ділового спілкування розглядається суспільством як важливий елемент соціальної, економічної, професійної культури, тобто сукупність знань, навичок, компетентностей, моральних норм і цінностей, що сформувалися, накопичилися та реалізовуються в процесі виробничої діяльності.

Для нинішнього етапу трансформації суспільства характерний не лише бурхливий розвиток нових промислових та освітніх технологій, але й еволюція традиційних форм соціокультурного й ділового спілкування. Розуміння цих явищ і спонукає науковців до дослідження проблем спілкування, зокрема й процесу формування культури ділового спілкування, аналізу факторів його детермінації, визначення умов, що сприяли б удосконаленню процесу набуття навичок культури ділового спілкування.

**Аналіз досліджень.** Визначенню окремих аспектів поняття «культура ділового спілкування» та проблемі формування культури як важливого чинника професіоналізму фахівців різних професійних профілів присвячено багато наукових праць вітчизняних дослідників із педагогіки, психології, філософії, етики, лінгвістики, предметних методик, таких, як В. Андрєєв, О. Баєва, В. Воронкова, О. Головаха, М. Дороніна, І. Зарецька, О. Казарцева, В. Курбатов, М. Лєбєдєва, В. Лавріненко, Ю. Палеха, Г. Сагач, Г. Щокін, Т. Холопова, Г. Чайка, С. Чернер, Т. Чмут, В. Шеїнов та інших.

**Мета статті –** аналіз сучасних дисертаційних досліджень із проблеми формування культури ділового спілкування.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток освіти й виробництва початку XXI століття спричиняє нагальну потребу в зміні підходів до підготовки фахівця нового покоління, який має навички комунікації з різними суб'єктами взаємодії. Відповідно, необхідність дослідження феномена спілкування, всебічного опрацювання факторів оптимізації міжособистісних відносин професіоналів потребують глибокого аналізу феноменів ділового спілкування та формування культури ділового спілкування. Це надасть можливість розв'язувати низку практичних завдань із фахової підготовки спеціалістів різних професійних сфер виробництва.

І. Ушно здійснює соціально-філософський аналіз ділового спілкування як феномена соціально-комунікативної діяльності, визначає його природу й духовно-практичні компоненти. Дослідниця визначає «ділове спілкування» як різновид соціально значущої діяльності, який конструює аксіологічну систему суб'єкта й актуалізує його поведінкові стереотипи, спрямовані на результативність дії.

Авторка простежує еволюцію досліджень феномена «ділове спілкування». На її думку, роботи періоду Стародавньої Греції та Стародавнього Китаю стали передумовою філософських концепцій із напрямку духовно-ціннісного поля ділового спілкування; в період Середньовіччя та Нового Часу формувалися окремі технології та механізми ділових стосунків; історія філософії XIX – XX століть сприяла створенню науково-теоретичної бази з визначення феномена «ділове спілкування» (Ушно, 2006: 8). Вона також доводить, що сучасна гуманітаристика розкриває цей феномен за допомогою системно-смислового аналізу таких категорій, як спілкування, комунікація, спільна справа,

взаємини, духовність, практика, що інтегровані в різні сфери знання, зокрема в такі, як філософія, психологія, культурологія, менеджмент, маркетинг, реклама, PR-діяльність тощо.

І. Ушно розглядає духовно-практичну природу ділового спілкування в системі єдності таких понять, як менталітет, корпоративний дух, творча активність. Вчена доводить, що, з одного боку, менталітет визначає індивідуальні особливості суб'єкта в діловому спілкуванні, а з іншого – передає форми соціально-значущого досвіду й культури. Корпоративний дух дослідниця трактує як головний компонент духовної складової частини ділового спілкування, що є духовно-емоційною атмосферою, морально-психологічним кліматом ділового спілкування, сутність якого полягає у відсутності матеріальної зацікавленості суб'єкта ділового спілкування в ефективному функціонуванні. Авторка також відзначає прагматичний аспект творчої активності суб'єкта ділового спілкування, що, на її думку, ніяким чином не гальмує процес духовного виробництва, а навпаки ефективно доповнює його.

Таким чином, І. Ушно у своєму дослідженні доводить, що ділове спілкування має властивість вибудовувати ціннісно-екзестенційні координати, допомагає застосовувати в діловій практиці моделі, що ґрунтуються на взаємовигідній співпраці партнерів на основі соціальної справедливості, відповідальності, пошани до відчуття власної гідності суб'єкта ділового спілкування.

Соціально-філософський аналіз ділового спілкування як феномену соціальної дійсності здійснює у своєму дисертаційному дослідженні й М. Дмитренко. Вчена розглядає ділове спілкування як відносно самостійне явище громадського життя та диференціює такі категорії, як «спілкування» та «ділове спілкування», як загальне до особливого. Як і попередниця, дослідниця характеризує ділове спілкування як феномен, що розвивається та трансформується в результаті історичних перетворень соціальної дійсності, культурних і цивілізаційних змін у суспільстві, як одну з моделей спілкування або видових форм соціальної взаємодії. З такого боку ділове спілкування як феномен соціальної дійсності має морально-етичну імперативність, знаково-символічне поле й координати динаміки (конфлікт, співробітництво).

М. Дмитренко виділяє також особистісну складову частину системи ділового спілкування. На думку вченої, «особистісні параметри суб'єктів, з одного боку, надають діловому спілкуванню духовний компонент, який знаходить своє відбиття в каналах повідомлення, а з іншого – предметно-речовий простір ділового спілкування та еталонні й модульні константи поведінки, які містяться в ньому, сприяють формуванню в особистості навичок і прийомів ділового спілкування, що створює технологічний устрій останнього» (Дмитренко, 2005).

Г. Славтіч приділяє увагу проблемі формування психологічної культури навичок ділового спілкування, обґрунтовує зміст та умови її формування. (Славтіч, 2000). Авторка обґрунтовує провідну роль спілкування у формуванні особистості, як і в пізнання та діяльності. Воно є способом спільної діяльності, що передбачає особливості взаємодії партнерів, їхні особливості й ділові якості, характер міжособистісних взаємин.

Дослідниця доводить, що організація навчально-виховного процесу в професійно-технічних закладах освіти не повною мірою створює умови для цілеспрямованого формування мотиваційної основи ділового спілкування. Відповідно, формування навичок ділового спілкування особистості є необхідним фактором, що допоможе їй зорієнтуватись у виборі професії в умовах ринкових відносин.

Вчена визначає такі особливості розвитку психологічної культури ділового спілкування, як «якісна характеристика потреби в спілкуванні, рівень її розвитку, мотиви спілкування, операційний компонент спілкування, рівень знань про професії бізнесу, техніка спілкування» (Дмитренко, 2005).

Однією зі складових частин технології розвитку психологічної культури ділового спілкування Г. Славтіч вважає запровадження спецкурсу з теми «Теорія та практика особистісної підготовки до ділового спілкування». До змісту дисципліни авторка вводить матеріал, що формує уявлення про феномен «культура ділового спілкування», розкриває мотиваційну й комунікативну його складові частини, техніку й умови опанування навичками ділового спілкування. Практична частина спецкурсу передбачає формування в учнів на практичних тренінгових заняттях домінантних навичок ділового спілкування, таких, як навичка контактувати (дія, що сприяє знайомству з незнайомою людиною, спрямована на виявлення особистісних рис характеру, комунікативних здібностей), вміння регулювати настрій (дія, яка сприяє використанню вербальних і невербальних типів комунікації, викреслення шаблонів мови, здібність сприймати й розуміти себе й оточення в процесі спілкування людей, фіксація негативних сторін поведінки особистості), дотримуватись встановлених правил взаємодії (дія по

визначенню та дотриманню правил вербального спілкування, використання оточення як особливого типу невербальної комунікації), контролю поведінки в невербальному спілкуванні (дія, що сприяє активному саморозкриттю особистості засобами невербальної комунікації), що мають забезпечити опанування ними технікою та культурою ділового спілкування (Славтіч, 2000: 10).

За результатами аналізу сучасних психолого-педагогічних і методичних досліджень та експериментальної перевірки авторської технології розвитку психологічної культури ділового спілкування до критеріїв сформованості організаційної суб'єктивної культури навичок ділового спілкування Г. Славтіч відносить: контактність, організованість, рефлексивність, емоційну стійкість, якісну мову, розвинені механізми спілкування.

Аналізу проблеми формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародних аналітиків у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) присвячена дисертація О. Рембач. Під поняттям «культура ділового спілкування» вчена розуміє складову частину загальної культури майбутнього спеціаліста, професійно інтегровану якість, що визначає спроможність до ефективного спілкування в контексті професійної взаємодії, а також як комплексну якість, що є синтезом знань, умінь, способів взаємодії із забезпечення спільної продуктивної діяльності (Рембач, 2005: 8).

Дослідниця пропонує модель формування культури ділового спілкування, яка, за нашої думки, може бути застосована не лише в процесі професійної підготовки фахівців із міжнародної аналітики, але й для фахової підготовки спеціалістів різних галузей знань: інформаційно-мовний критерій (вербальні й невербальні навички); перцептивно-когнітивний критерій (соціально-перцептивні й рефлексивно-емпатичні вміння); операційно-діяльнісний (гностичні, прогностичні, стратегічні, візуально-презентативні й етикетні вміння); особистісно-мотиваційні (реалізація орієнтацій у цінностях професійних досягнень, міжособистісному спілкуванні й самоствердженні). Відповідно до цієї моделі, високий або творчий рівень мають фахівці з гармонійно збалансованою структурою ціннісних орієнтацій у сфері ділового спілкування, розвиненими комунікативними вміннями, здатні гнучко й творчо їх застосовувати в нестандартних ситуаціях ділового спілкування (Рембач, 2005: 8).

До педагогічних умов поетапної реалізації запропонованої моделі формування культури ділового спілкування О. Рембач відносить такі, як орієнтація викладача на діалогічний стиль педагогічної взаємодії, що забезпечить існування комфортного мікроклімату взаємодії, буде стимулювати студента до самопізнання та творчого пошуку індивідуального стилю ділового спілкування; розвиток у студентів необхідності в рефлексії комунікативних аспектів у майбутній професійній діяльності й спрямованість на постійне власне вдосконалення культури ділового спілкування; забезпечення професійної спрямованості комунікативної підготовки спеціалістів за допомогою контекстного підходу, що передбачає моделювання умов майбутньої професійної діяльності, способів спілкування в умовах професійної взаємодії; стимулювання комунікативної активності учнів за допомогою застосування методів активного навчання, таких, як сюжетно-рольові й ділові ігри, аналіз професійних ситуацій, дискусій і групових форм навчальної діяльності (Рембач, 2005: 9–10). Важливу роль у процесі формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародних аналітиків дослідниця також відводить вивченню іноземної мови як необхідної складової частини професійної культури фахівця цього профілю.

Дослідженню проблеми формування культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників на другому магістерському освітньо-кваліфікаційному рівні навчання у ЗВО аграрного профілю присвячує свою роботу О. Сільчук (Сільчук, 2016). Вчена на теоретико-методологічному рівні розмежовує поняття «спілкування», «ділове спілкування», «культура спілкування» та «культура ділового спілкування». Дослідниця акцентує увагу саме на етико-педагогічному потенціалі гуманітарних дисциплін, зокрема й іноземної мови, у формуванні культури ділового спілкування в майбутніх фахівців аграрної галузі. Спираючись на це переконання, О. Сільчук розробляє та експериментально перевіряє авторську технологію формування культури ділового спілкування в майбутніх інженерів-дослідників аграрної сфери в процесі вивчення дисциплін гуманітарного профілю та педагогічні умови реалізації цієї технології.

**Висновки.** Отже, аналіз сучасного наукового педагогічного дискурсу показав, що науковці визнають необхідність стандартизації культури ділового спілкування, оскільки спілкування як феномен динамічне і ґрунтується на універсальних загальнолюдських цінностях суспільства. Водночас у територіальних межах трансформація цього явища зумовлена культурними й ментальними особливостями країни й регіону.

Незважаючи на значну кількість досліджень феномена «культура ділового спілкування», натепер

не існує усталеного визначення цього поняття. Переважна більшість вчених визначають поняття «культура ділового спілкування» як частину культурологічного комплексу, що є складовою частиною всебічної професійної підготовки фахівця, або як сукупність моральних норм і ціннісних орієнтацій, що регулюють поведінку й взаємини суб'єктів взаємодії в процесі професійної діяльності. Культура ділового спілкування як наукова й навчальна дисципліна розглядається ними як теоретична й прикладна складова частина підготовки спеціаліста. Моделі й технології формування культури ділового спілкування ж мають створювати умови для формування в майбутніх фахівців незалежно від профілю діяльності відповідних психологічних і ціннісно-моральних якостей, необхідних для їхньої повсякденної діяльності, навичок застосування спеціальних технологій спілкування, індивідуальної та групової роботи.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування культури ділового спілкування в магістратурі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя за ОПП 073 «Менеджмент».

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дмитренко М. Й. Ділове спілкування як феномен соціальної дійсності : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» ; Харк. ун-т Повітр. Сил. Харків, 2005. 19 с.
2. Рембач О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2005. 20 с.
3. Сільчук О. В. Формування культури ділового спілкування майбутніх інженерів-дослідників аграрного профілю у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» ; ДВНЗ «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2016. 21 с.
4. Славтіч Г. О. Формування навичок ділового спілкування в учнів професійно-технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2000. 18 с.
5. Ушно І. М. Духовно-практична природа ділового спілкування : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» ; Харк. ун-т Повітр. сил ім. І. Кожедуба. Харків, 2006. 18 с.

## REFERENCES

1. Dmytrenko M. Y. Dilove spilkuvannia yak fenomen sotsialnoi diisnosti [Business communication as social activity phenomenon] : avtoreferat dys. ... kand. filosof. nauk : 09.00.03 – sotsialna filosofiia ta filosofiia istorii / M. Y. Dmytrenko ; Kharkov Air Forces University. Kharkov, 2005. 19 p. [in Ukrainian].
2. Rembach O. O. Formuvannia kultury dilovoho spilkuvannia maibutnikh mizhnarodnykiv-analitykiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Development of business communication culture of the future international analysts at higher schools] : avtoreferat dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinoi osvity / O. O. Rembach ; Kirovohrad. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka. Kirovohrad, 2005. 20 p. [in Ukrainian].
3. Silchuk O. V. Formuvannia kultury dilovoho spilkuvannia maibutnikh inzheneriv-doslidnykiv ahrarnoho profiliu u protsesi vyvchennia dystsyplin humanitarnoho tsyklu [Formation of business communication culture of future agrarian engineer-researchers in the process of studying the humanities] : avtoreferat dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinoi osvity / O. V. Silchuk ; DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyts. derzh. ped. un-t im. H. Skovorody». Pereiaslav-Khmelnytskyi, 2016. 21 p. [in Ukrainian].
4. Slavtich H. O. Formuvannia navychok dilovoho spilkuvannia v uchniv profesiino-tekhnichnykh zakladiv osvity [Formation of business intercourse skills of students of vocational technical schools] : avtoreferat dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykholohiia / H. O. Slavtich ; In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity APN Ukrainy. Kyiv, 2000. 18 p. [in Ukrainian].
5. Ushno I. M. Dukhovno-praktychna pryroda dilovoho spilkuvannia [Spiritual and Practical Nature of Business Communication] : avtoreferat dys. ... kand. filosof. nauk : 09.00.03 – sotsialna filosofiia ta filosofiia istorii / I. M. Ushko ; Khark. un-t Povitr. syl im. I. Kozheduba. Kharkov, 2006. 18 p. [in Ukrainian].

**УДК 377.111.3**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214100**

***Анастасія ДЕНИСОВА,***
*orcid.org/0000-0003-4014-9312*
*виконувач обов'язків заступника директора з навчальної роботи*
*Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти*
*ДЗВО «Університет менеджменту освіти»*
*(Біла Церква, Київська область, Україна), dipodenisova@gmail.com*

# ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

*У статті визначено, що на сучасному етапі розвитку національної системи освіти особливої уваги, реформування та модернізації потребує система підготовки та підвищення кваліфікації керівних і педагогічних працівників закладів освіти, у т. ч. у контексті вирішення проблем впровадження механізмів моніторингу якості, визначення та дотримання відповідних організаційно-педагогічних умов моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців, зокрема у галузі професійної (професійно-технічної) освіти для максимального врахування запитів та очікувань ключових стейколдерів. Проведено аналіз психолого-педагогічної, соціологічної літератури, сучасного стану дослідження проблеми моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі професійної (професійно-технічної) освіти (П(ПТ)О). Комплекс організаційно-педагогічних умов моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців П(ПТ)О реалізовується у таких напрямах, як: нормативно-правове забезпечення, що інституалізує моніторинг якості підвищення кваліфікації фахівців П(ПТ)О; формування контуру з організації взаємодії та взаємовідносин працівників, котрі здійснюють моніторинг, впорядкування структури горизонтальних і вертикальних зв'язків і відповідних інформаційних потоків в організаційній структурі закладу освіти; матеріально-технічне забезпечення моніторингу; створення та розвиток єдиної інформаційно-комунікаційної екосистеми; сприяння розвитку компетентностей у проведенні моніторингових досліджень управлінської та / або власної професійної діяльності (як засобу рефлексивної діяльності) педагогічного працівника ЗП(ПТ)О та педагогічного акмепрофесіогенезу. Таким чином, створення означених умов скеровує моніторингову діяльність у закладі освіти на дотримання показників якості підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О відповідно до заявлених цілей, встановлених законодавством та / або договором про надання освітніх послуг, суспільних вимог і потреб ключових стейкхолдерів.*

***Ключові слова:*** *якість освіти, моніторинг якості, підвищення кваліфікації, моніторингові дослідження, організаційно-педагогічні умови моніторингу.*

***Anastasiia DENYSOVA,***
*orcid.org/0000-0003-4014-9312*
*Acting Deputy Director of Education*
*Bila Tserkva Institute of Continuing Professional Education*
*of the University of Education Management*
*(Bila Tserkva, Kiev region, Ukraine) dipodenisova@gmail.com*

# ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF QUALITY MONITORING OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS OF VOCATIONAL EDUCATION

*This article defines that at the current stage of development of the national education system special attention, reform and modernization requires a system of training and retraining of managers and teachers of educational institutions, including in the context of solving problems of implementing quality monitoring mechanisms, defining and complying with relevant organizational pedagogical conditions for monitoring the quality of professional development, in particular in the field of vocational education to maximize the demands and expectations of key stakeholders. The analysis of psychological and pedagogical, sociological literature, the current state of research on the problem of monitoring the quality of professional development in the field of vocational education.*

*The set of organizational and pedagogical conditions for monitoring the quality of professional development of specialists of vocational education is implemented in the following areas: regulatory and legal support, which institutionalizes the monitoring of quality training of specialists in the field of vocational education; formation of a contour for the organization of interaction and relationships of employees who monitor, streamlining the structure of horizontal and vertical connections and relevant information flows in the organizational structure of the educational institution;*

*logistical support of monitoring; creation and development of a single information and communication ecosystem; promoting the development of competencies in conducting monitoring research of managerial and / or own professional activity (as a means of reflective activity) of specialists of vocational education and pedagogical acmeprofessiogenesis. Thus, the creation of these conditions directs the monitoring activities in the educational institution to comply with the quality indicators of professional development of specialists of vocational education by the stated objectives established by law and / or contract for educational services, social requirements and needs of key stakeholders.*

***Key words:*** *quality of education, monitoring the quality, professional development, monitoring research, organizational and pedagogical conditions of monitoring.*

**Постановка проблеми.** Політична, економічна та культурна інтеграція України до європейського простору ставить перед системою освіти актуальні завдання забезпечення рівного доступу громадян до освіти, академічної свободи та мобільності, створення умов для підвищення освітнього рівня населення та формування ключових, професійних компетентностей, сприяння навчанню впродовж життя, якості освіти. Базовою ланкою освіти впродовж життя варто вважати освіту дорослих, соціальне значення якої полягає, по-перше, у динамічному реагуванні на суспільно-політичні перетворення у державі, адаптації до мінливих умов ринку праці, підвищенні рівня компетентності та професіоналізму дорослого населення, по-друге, у задоволенні потреб кожної людини у безперервному власному розвитку, самоактуалізації, самовдосконаленні, акмепрофесіогенезі, зокрема освітянської спільноти як рушія змін в освіті та суспільстві. Отже, особливої уваги, реформування та модернізації потребує система підготовки та підвищення кваліфікації керівних і педагогічних працівників закладів освіти, у т. ч. у контексті вирішення проблем впровадження механізмів моніторингу якості, визначення та дотримання відповідних організаційно-педагогічних умов моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців, зокрема у галузі професійної (професійно-технічної) освіти для максимального врахування запитів та очікувань ключових стейколдерів.

**Аналіз досліджень.** Теоретичною основою дослідження стали праці провідних вчених у галузі освітнього моніторингу І. Аннєнкової, Г. Єльникової, В. Зінченка, О. Ляшенка, О. Локшиної, Т. Лукіної, З. Рябової та ін. Питання теорії та методики підвищення кваліфікації фахівців освітньої галузі розглядалися у роботах В. Олійника, В. Сидоренко, Т. Сорочан. Наукові розвідки педагогічних, організаційно-педагогічних умов, оптимізації освітнього процесу представлено у дослідженнях Ю. Бабанського, Л. Вигоцького, Е. Зеєра, О. Пєхоти, А. Семенової, Є. Хрикова. Детально аналізують питання розробки умов успішного проведення моніторингу якості професійної підготовки І. Гириловська, І. Денькович, О. Самодумська. Автором проводиться аналіз моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі професійної (професійно-технічної) освіти, результатом представленого етапу дослідження є уточнення організаційно-педагогічних умов здійснення означеної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної, соціологічної літератури, сучасного стану дослідження проблеми моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі професійної (професійно-технічної) освіти (далі – П(ПТ)О) дозволяє виявити певні суперечності, зокрема: між об'єктивною потребою оцінки якості підвищення кваліфікації та включенням споживачів освітніх послуг та інших зацікавлених осіб в оцінку діяльності системи освіти, аналізом рівня задоволеності їхніх запитів і потреб; між об'єктивною необхідністю впровадження системи моніторингу якості підвищення кваліфікації педагогічних кадрів П(ПТ)О і недостатньо визначеними організаційно-педагогічними умовами його реалізації в закладах вищої та післядипломної освіти, недостатністю методичних рекомендацій щодо його практичної реалізації для керівників, науково-педагогічних і педагогічних працівників; між зростаючими вимогами, що пред'являються до організації систем інформаційно-аналітичного забезпечення управлінських процесів у закладах освіти для досягнення конкурентних переваг і завоювання стійких позицій на ринку освітніх послуг, і їх здійсненням за умов недостатньої інформованості, фрагментарності й епізодичності зворотного зв'язку зі стейкхолдерами.

Ці суперечності визначили проблему нашого дослідження – організаційно-педагогічні умови моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О.

**Мета статті** полягає у теоретичному аналізі організаційно-педагогічних умов моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «умова» відображене у науковій літературі та дослідженнях сучасних учених. Так, у філософському словнику «умова» трактується як різноманіття об'єктивного світу, який є зовнішнім щодо

предмета (Фролов та ін., 1991: 497). В іншому визначенні до поняття «умови» включено також і внутрішні властивості об'єкта, крім зовнішніх щодо нього чинників, що окремо від безпосередніх причин не можуть породити наслідків, але вони є сприятливим і необхідним середовищем для розвитку причинно-наслідкових взаємодій. Філософський енциклопедичний словник визначає умову як те, від чого залежить щось інше (що зумовлюється); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю випливає існування цього явища (Ільїчев та ін., 1983: 707). Тож сукупність конкретних умов об'єкта (явища) утворює середовище його протікання. На рівні спостережень і експерименту, як зазначає професор П. Дишлевий, під умовами пізнання розуміється фон досліджуваних речей і процесів.

У мовних словниках знаходимо низку тлумачень поняття «умова»: 1. Взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; угода, договір. 2. Вимога, пропозиція, які висуваються однією зі сторін, що домовляються про що-небудь, а також при укладанні угоди, договору. 3. Необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь. 4. Обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь. 5. Правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь. 6. Сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь. 7. Взаємні зобов'язання сторін, які домовляються, запропоновані для укладення, дотримання угоди, договору (Білодід, 1970–1980; Бусел, 2005).

На переконання науковця Є. Хрикова, педагогічні умови у структурі наукового знання і педагогічних досліджень мають певне значення, місце та властивості, а саме мають бути обґрунтованими, відповідати вимогам наукової новизни, не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів і правил, повинні бути спрямовані на підвищення ефективності педагогічної діяльності та мати практичну, нормативну спрямованість; однак імовірнісний характер педагогічних умов, як і педагогічних систем загалом, не може гарантувати отримання певного результату, але підвищує імовірність його досягнення (Хриков, 2018: 294).

До проблеми педагогічних умов зверталося чимало авторів, котрі вважають, що педагогічні умови є сукупністю або системою заходів педагогічного впливу або певних можливостей, від яких залежить досягнення мети. Так, засновник теорії оптимізації навчання Ю. Бабанський характеризує педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи (Бабанський, 1989: 115). На думку Е. Зеєра, педагогічні умови – це різноманітні обставини процесу освіти, що забезпечують досягнення поставленої мети (Зеєр, 1998: 98). Українська дослідниця О. Пєхота як педагогічні умови визначає систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети (Пєхота, 2003: 87). Вчений Л. Виготський розглядає поняття «умова» як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого завдання педагогічного спрямування (Виготський, 1991: 285). Близьке за тлумаченням визначення надає К. Костюченко, котрий зазначає, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів педагогічного процесу, яка виступає результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчально-виховного процесу для досягнення поставлених цілей (Костюченко, 2011: 5). В. Манько педагогічні умови витлумачує як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності (Манько, 2000). У словнику-довіднику із професійної педагогіки В. Стасюк надає визначення педагогічних умов як обставин, за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей (Стасюк, 2006: 243).

Оскільки термін «організаційно-педагогічні» є складним прикметником, який містить два змістові складники поняття «умови», а саме педагогічний (розглянуто вище) й організаційний, додатково варто розглянути поняття «організація». Як відомо, термін «організація» може використовуватися в декількох значеннях: по-перше, у своєму класичному тлумаченні, це група людей, діяльність яких свідомо координується для досягнення загальної мети або цілей (Мескон та ін., 1997), по-друге, форма усталеного взаємозв'язку елементів системи відповідно до законів її існування; процес або стан упорядкування, будова, тип функціювання системи тощо (Шинкарук, 2002). Отже,

організація (організовування) – це свідомий процес, спрямований на об'єднання та впорядковану взаємодію елементів у ціле, внаслідок чого утворюється життєздатна, продуктивна, стійка система (Терещенко, 2015).

Тези, запозичені зі статті «Аналіз поняття «педагогічні умови»: сутність, класифікація», дозволяють виділити низку ознак, характерних для цього поняття: 1) такий вид умов розглядається вченими як сукупність цілеспрямовано сконструйованих можливостей змісту, форм, методів цілісного педагогічного процесу (заходів впливу), які сприяють успішному вирішенню завдань педагогічного процесу; 2) сукупність заходів впливу, що відображає умови, які лежать в основі управління педагогічною системою (освітнім процесом або його складниками) в тій чи іншій ситуації; 3) зазначені заходи характеризуються взаємозв'язком і взаємозумовленістю, забезпечуючи у своїй єдності ефективність вирішення поставлених освітніх завдань; 4) основною функцією організаційно-педагогічних умов є організація таких заходів впливу, що забезпечують цілеспрямоване, заплановане управління розвитком цілісного педагогічного процесу, тобто управління процесуальним аспектом педагогічної системи; 5) сукупність організаційно-педагогічних умов підбирається з урахуванням структури реалізованого процесу (Іпполітова, Стерхова, 2012: 11–12).

Як показують дослідження, необхідність моніторингу підвищення кваліфікації фахівців викликана новими вимогами до якості освіти й освітньої діяльності, визначення її відповідності заявленим цілям, встановленим законодавством та / або договором про надання освітніх послуг, суспільним вимогам і потребам ключових стейкхолдерів, а також вимогами до самої системи підвищення кваліфікації, яка за сучасних умов повинна бути зорієнтована на підготовку всебічно розвиненої гармонійної особистості, здатної до вибору індивідуальної освітньої траєкторії, навчання впродовж життя, розвитку професійної кар'єри та здобуття освітніх і професійних компетентностей відповідно до її інтересів, здібностей, можливостей, потреб національної економіки та суспільства.

Тож мета моніторингу полягає в отриманні об'єктивної інформації та прийнятті ефективних управлінських рішень щодо підвищення якості освіти й освітньої діяльності, її відповідності суспільним вимогам і потребам споживачів (замовників) освітніх послуг на основі безперервного системного дослідження процесу і результатів навчання здобувачів освіти, виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти, встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності заявленим цілям, оцінювання ступеня і причин відхилень від цілей.

Здійснення означеної мети неможливе без дотримання ряду умов, добір яких різними науковцями здійснюється по-різному. Наприклад, І. Денкович досліджує таку сукупність педагогічних умов моніторингу якості професійної підготовки майбутніх бакалаврів безпеки життєдіяльності: формування цілісної системи моніторингу якості професійної підготовки; автоматизацію моніторингу якості професійної підготовки; готовність науково-педагогічних працівників до здійснення моніторингу якості професійної підготовки (Денкович, 2013: 8).

Для забезпечення успішності моніторингу навчальної діяльності в системі педагогічного менеджменту закладу вищої освіти Л. Коробович визначає групи концептуально-педагогічних, організаційно-педагогічних і технолого-педагогічних умов (Коробович, 2014).

У своєму дослідженні моніторингу якості ми поділяємо думку І. Гириловської, котра доходить висновку, що поняття «організаційно-педагогічні умови» відображає органічне поєднання організації певного процесу з його успішним перебігом, а це призводить до досягнення встановленої наперед мети. Як наслідок, під організаційно-педагогічними умовами варто розуміти сукупність сприятливих обставин, свідомо створену представниками організаційно-управлінської ланки для забезпечення результативності організації та проведення моніторингу у навчальному закладі (Гириловська, 2018).

Таким чином, виділено сукупність організаційно-педагогічних умов, які, на наш погляд, сприяють успішному вирішенню завдань моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців П(ПТ)О.

До ***першої організаційно-педагогічної умови*** нами віднесено нормативно-правове забезпечення, у т. ч. нормативно-організаційні документи, які інституалізують моніторинг якості підвищення кваліфікації фахівців П(ПТ)О у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти (БІНПО), зокрема Положення про організацію освітнього процесу в БІНПО, Положення про моніторинг якості освіти та освітньої діяльності, що встановлює організаційні та методичні засади здійснення моніторингу якості освіти й освітньої діяльності у БІНПО, щорічні плани та циклограми моніторингових досліджень якості курсів підвищення кваліфікації в Інституті, спря-

мовані на впровадження заходів із постійного моніторингу й оцінки потреб (очікувань) споживачів (замовників) освітніх послуг, забезпечення можливості здобуття якісної освіти на всіх її рівнях, прийняття управлінських рішень на основі компромісного варіанту взаємодії із ключовими стейкхолдерами.

Оскільки результативність та ефективність моніторингових досліджень залежать від коректності їх організації та проведення, заходи організовуються відповідно до п'яти етапів моніторингових досліджень, таких як: цілепокладання і планування дослідження; добір інструментарію для проведення моніторингу; діяльнісний: проведення моніторингових досліджень; аналітичний; коригувально-інформативний.

Серед нормативних умов також варто зазначити запровадження єдиних форм електронних документів із моніторингу якості підвищення кваліфікації.

***Друга організаційно-педагогічна умова*** полягає у формуванні відповідного контуру в організаційній структурі з організації взаємодії та взаємовідносин працівників, які здійснюють моніторинг у закладі освіти, впорядкуванні структури горизонтальних і вертикальних зв'язків та відповідних інформаційних потоків. Загальне керівництво моніторингом якості освіти та освітньої діяльності в Інституті здійснює директор, а безпосереднє управління – за напрямом моніторингових досліджень якості освіти та освітньої діяльності з підвищення кваліфікації слухачів – заступник директора з навчальної роботи, на якого покладено обов'язки з координації наукового супроводу, розроблення моніторингового інструментарію, організації, проведення та контролю моніторингової діяльності. Оскільки у структурі БІНПО відсутній відповідний відділ з організації моніторингу якості освіти, як суб'єкти, котрі беруть участь у підготовці та проведенні моніторингу, залучаються науково-педагогічні працівники, методисти навчального відділу інституту.

***Третя організаційно-педагогічна умова***: матеріально-технічне забезпечення моніторингу (апаратні засоби: персональні комп'ютери, мережеве обладнання, джерела безперебійного живлення, сервери, обладнання для відеоконференцзв'язку), інформаційно-комунікаційне забезпечення, програмне забезпечення тощо.

***Четверта організаційно-педагогічна умова*** характеризується здійсненням психолого-педагогічного супроводу моніторингу, який полягає в упровадженні та стимулюванні заходів, спрямованих на моральну готовність і мотивацію суб'єктів моніторингу, в т. ч. стейкхолдерів, до участі у моніторинговому процесі, усвідомленні відповідальності за реалізацію основних завдань і якість результатів моніторингу, рефлексивну культуру тощо, що зумовлює прийняття суб'єктами моніторингу науково обґрунтованих та організаційно виважених рішень.

***Четверта організаційно-педагогічна умова:*** створення та розвиток єдиної інформаційно-комунікаційної екосистеми, яка поєднує інтелектуальний, науковий, професійний, освітній, технологічний потенціал суб'єктів мережевого освітньо-цифрового середовища, передбачає використання цифрових, андрагогічних, акмеологічних та інтерактивних технологій у віртуальному просторі. Тож через розгортання кросзв'язків і синергію забезпечується взаємодія учасників освітньо-наукового процесу (слухачів, науково-педагогічних працівників, адміністративно-керівного і допоміжного персоналу, стейкхолдерів), створюються умови для функціонування системи моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців ЗП(ПТ)О.

Освітня платформа БІНПО «Профосвіта» (PORTA – PROF – STUDIA https://profosvita.org) (рис. 1) як інноваційне освітньо-цифрове середовище широко використовується в системі формальної, неформальної освіти та інформальної післядипломної освіти. У рубриці «In focus of monitoring» («У фокусі моніторингу») представлено план (програму) здійснення моніторингових досліджень якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О на 2020 р., надається можливість працювати з нормативними документами, аналітичними, статистичними матеріалами, розміщено анкету «Вивчення освітніх запитів і потреб замовників освітніх послуг» з метою забезпечення якості надання освітніх послуг упродовж міжкурсового періоду. Проводиться кількісний і якісний аналіз результатів за допомогою математичної обробки та педагогічної інтерпретації отриманих експериментальних даних.

***П'ята організаційно-педагогічна умова*** полягає у сприянні розвитку компетентностей у проведенні моніторингових досліджень управлінської та / або власної професійної діяльності (як засобу рефлексивної діяльності) педагогічного працівника ЗП(ПТ)О та педагогічного акмепрофесіогенезу. По-перше, через збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки та формування системи понять, що відображає сутність, завдання, основні характеристики, особливості та передумови ефективності моніторингу якості освіти, зокрема моніторингу якості підвищення

кваліфікації фахівців закладів П(ПТ)О; ознайомлення з досвідом організації моніторингових досліджень якості освіти й освітніх послуг у контексті взаємодії зі стейкхолдерами; вирішення практичних проблем планування моніторингових досліджень у закладах освіти. По-друге, через диверсифікацію моделей, форм і видів підвищення кваліфікації (навчання за програмою підвищення кваліфікації, у т. ч. участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах, стажування тощо), апробацію та впровадження перспективного педагогічного досвіду.

**Рис. 1. Освітня платформа БІНПО «Професвіта»**

**Висновки.** Результати здійсненого аналізу дозволяють зняти певні вищеозначені суперечності, зокрема між об'єктивною необхідністю впровадження системи моніторингу якості підвищення кваліфікації педагогічних кадрів П(ПТ)О і недостатньо визначеними організаційно-педагогічними умовами його реалізації в закладах вищої та післядипломної освіти. Таким чином, визначений комплекс організаційно-педагогічних умов моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців П(ПТ)О реалізовується у таких напрямах, як: нормативно-правове забезпечення, що інституалізує моніторинг якості підвищення кваліфікації фахівців П(ПТ)О; формування контуру з організації взаємодії та взаємовідносин працівників, які здійснюють моніторинг, впорядкування структури горизонтальних і вертикальних зв'язків та відповідних інформаційних потоків в організаційній структурі закладу освіти; матеріально-технічне забезпечення моніторингу; створення та розвиток єдиної інформаційно-комунікаційної екосистеми; сприяння розвитку компетентностей у проведенні моніторингових досліджень управлінської та / або власної професійної діяльності (як засобу рефлексивної діяльності) педагогічного працівника ЗП(ПТ)О та педагогічного акмепрофесіогенезу. Тож створення означених умов скеровує моніторингову діяльність у закладі освіти на дотримання показників якості підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О відповідно до заявлених цілей, встановлених законодавством та / або договором про надання освітніх послуг, суспільних вимог і потреб ключових стейкхолдерів.

У межах отриманих результатів можна намітити перспективу подальших досліджень у напрямі розроблення методичних рекомендацій для керівників, науково-педагогічних і педагогічних працівників щодо практичної реалізації моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
4. Гириловська І. В. Організаційно-педагогічні умови проведення моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. *Молодь і ринок.* 2018. № 6 (161). С. 81–84.
5. Денкович І. В. Педагогічні умови моніторингу якості професійної підготовки майбутніх бакалаврів безпеки життєдіяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2013. 230 с.
6. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург : Изд-во Уральского педагогического университета, 1998. 126 с.
7. Коробович Л. П. Забезпечення педагогічних умов успішного моніторингу результативності навчального процесу у ВНЗ. *Народна освіта.* 2012. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/16/statti/korobovich.htm (дата звернення: 10.07.2020).
8. Мескон М., Альберт М., Хедоурі Ф. Основи менеджменту. Москва : Дело, 1997. 704 с.
9. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.
10. Пєхота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. Київ : Вид-во А.С.К., 2003. 240 с.
11. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 10. 441 с.
12. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с

13. Терещенко Т. В. Теорія організації : навчальний посібник. Хмельницький : Хмельн. ун-т управління та права, 2015. 335 с.

14. Умова. Словник.ua. *Портал української мови та культури*. URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0 (дата звернення: 10.07.2020).

15. Умови. *Національна академія внутрішніх справ.* URL: https://arm.naiau.kiev.ua/books/filosofia-30012017/info/slovnyk.html (дата звернення: 10.07.2020)

16. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Москва : Политиздат, 1991. 559 с.

17. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

18. Філософський енциклопедичний словник / ред. кол. : В. І. Шинкарук та ін. Київ : Абрис, 2002. 391 с.

19. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження : монографія. Харків, 2018. 294 с.

**REFERENCES**

1. Babanskyj Yu. K. (1989). Izbrannye pedagogycheskye trudy [Selected Pedagogical Works]. Moscow: [in Russian]

2. Busel V. T. (Ed.) (2005). Velykyj tlumachnyj slovnyk suchasnoyi ukrayinskoyi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv; Irpin: [in Ukrainian]

3. Vygotskyj L. S. (1991) Pedagogycheskaya psykhologyya [Pedagogical psychology]. Moscow: [in Russian]

4. Gyrylovska I. V. Organizacijno-pedagogichni umovy provedennya monitoryngu yakosti profesijnoyi pidgotovky majbutnix kvalifikovanyh robitnykiv. [Organizational and pedagogical conditions for monitoring the quality of professional training of future skilled workers]. *Youth and the market*. 2018. № 6 (161). S. 81–84 [in Ukrainian]

5. Denkovych I. V. (2013). Pedagogichni umovy monitoryngu yakosti profesijnoyi pidgotovky majbutnikh bakalavriv bezpeky zhyttyediyalnosti [Pedagogical conditions for monitoring the quality of professional training of future bachelors of life safety]. Candidate's thesis. Lviv, 2013. 230 s. [in Ukrainian]

6. Zeer E. F. (1998). Lychnostno oryentyrovannoe professyonalnoe obrazovanye [Personally oriented vocational education]. Ekaterynburg: [in Russian]

7. Korobovych L. P. Zabezpechennya pedagogichnykh umov uspishnogo monitoryngu rezultatyvnosti navchalnogo procesu u VNZ [Providing pedagogical conditions for successful monitoring of the effectiveness of the educational process in higher education]. *Public education*. 2012. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/16/statti/korobovich.htm (data zvernennya: 10.07.2020) [in Ukrainian].

8. Meskon M., Albert M., Khedouri F. (1997). Osnovy menedzhmentu [Fundamentals of management]. Moscow [in Russian]

9. Yppolytova N., Sterkhova N. Analyz ponyatyya "pedagogycheskye uslovyya": sushhnost, klassyfykacya [Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification]. *General and Professional Education*. 2012. № 1. P. 8–14. [in Russian]

10. Pyexota O. M. (2003). Pidgotovka majbutnogo vchytelya do vprovadzhennya pedagogichnykh texnologij [Preparing future teachers for the introduction of pedagogical technologies]. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian]

11. Bilodid I. K. (Ed.) (1970–1980). Slovnyk ukrayinskoyi movy: v 11 t. Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vols. Kiyv: [in Ukrainian]

12. Semenovoy A. V. (Ed.) (2006). Slovnyk-dovidnyk z profesijnoyi pedagogiky [Dictionary-reference book on professional pedagogy]. Odesa: [in Ukrainian]

13. Tereshhenko T. V. (2015). Teoriya organizaciyi: navch. posib. [Theory of organization]. Khmelnyczkyj: [in Ukrainian]

14. Umova [Condition]. *Slovnik.ua.* Ukrainian language and culture portal. URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D1%83%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0 (data zvernennya: 10.07.2020) [in Ukrainian]

15. Umovy [Condition]. *National Academy of Internal Affairs*. URL: https://arm.naiau.kiev.ua/books/filosofia-30012017/info/slovnyk.html (data zvernennya: 10.07.2020) [in Ukrainian]

16. Frolov Y. T. (Ed.) (1991). Fylosofskyj slovar [Philosophical dictionary]. Moscow: [in Russian]

17. Ylychev L. F. (Ed.) (1983). Fylosofskyj encyklopedycheskyj slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow [in Russian]

18. Shynkaruk V. I. (Ed.) (2002). Filosofskyj encyklopedychnyj slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Kyiv [in Ukrainian]

19. Khrykov Ye. M. (2018). Metodologiya pedagogichnogo doslidzhennya [Methodology of pedagogical research]. Kharkiv [in Ukrainian]

**УДК 372.881.1**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214101**

***Діана ДОБРОВОЛЬСЬКА,***
*orcid.org/0000-0002-2868-5203*
*кандидат філологічних наук,*
*викладач кафедри іноземних мов природничих факультетів*
*Одеського національного університету імені І. І. Мечникова*
*(Одеса, Україна) diana.dobrovolska@onu.edu.ua*

***Людмила ДОБРОВОЛЬСЬКА,***
*orcid.org/0000-0001-5584-7709*
*кандидат педагогічних наук, доцент,*
*доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів*
*Одеського національного університету імені І. І. Мечникова*
*(Одеса, Україна) mila.dobrovolska2@gmail.com*

# ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РАЗІ КОНТАКТНИХ ТА ДИСТАНЦІЙНИХ ФОРМ РОБОТИ

*Професійно орієнтоване навчання іноземної мови в університетських полікультурних групах має низку особливостей об'єктивного й суб'єктивного характеру, які більшою чи меншою мірою пов'язані з лінгвістичним і комунікативним досвідом мовця-студента, рівнем сформованості лексико-граматичних навичок, етнокультурними традиціями його країни, вмінням вилучити фахово-значущу інформацію з першоджерел; досвідом використовувати інформаційні технології та новітні гаджети для пошуку, отриманням іншомовної інформації, а також навичками обміну інформацією засобами вивчаємої мови в полікультурному колективі. Проте найважливішою рисою навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі є необхідність роботи за кредитно-модульною системою, під час якої успішне опанування мовним і мовленнєвим матеріалом залежить як від зусиль окремої особистості, так і від колективної, командної співпраці усієї академічної групи.*

*Зацікавленість іноземних громадян в отриманні якісної освіти на факультетах Одеського національного університету імені І. І. Мечникова стимулювало викладачів кафедр іноземних мов для гуманітарних і природничих факультетів проаналізувати прийоми, форми й методи навчання англійської мови, які поширені у вищих навчальних закладах світу, й ті, що застосовано на філологічному, математичному, біологічному факультеті й факультеті міжнародних економічних відносин, для визначення найефективнішого методу навчання полікультурної групи. Таким методом виявився комунікативний, проте він потребував запровадження певної технології, яка б дозволила розширити зміст навчання (не порушуючи вимог і принципів кредитно-модульної системи), дозволила кожному студенту розвивати свої вміння та навички, залучала б його до іншомовленнєвої діяльності на заняттях і під час самостійної роботи поза межами аудиторії. Розроблена нами технологія навчання англійської мови базувалася на текстоцентричних комплексах, осередком яких були автентичні статті за фахом студентів, що були інкорпоровані в програму курсу додатково до матеріалів підручників. П'ятирічна апробація розробленої технології на 4 факультетах університету виявила ефективність щодо засвоєння матеріалу, усталеності мовних і мовленнєвих навичок студентів, а методичну значущість вбачаємо в можливості її використання за умов контактних і дистанційних форм роботи, що було особливо важливим у 2020 році – під час онлайн навчання. Автори аналізують варіанти завдань і режими роботи зі студентами, обговорюють перспективи подальшого дослідження.*

***Ключові слова:*** *контактне й дистанційне навчання, технологія навчання, іноземна мова, кредитно-модульна система, полікультурна група, текст.*

***Diana DOBROVOLSKA,***
*orcid.org/0000-0002-2868-5203*
*Candidate of Philological Sciences,*
*Lecturer at the Department of Foreign Languages of Natural Sciences Faculties*
*Odesa I. I. Mechnikov National University*
*(Odesa, Ukraine) diana.dobrovolska@onu.edu.ua*

***Liudmyla DOBROVOLSKA,***
*orcid.org/0000-0001-5584-7709*
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Foreign Languages of Humanitarian Faculties*
*Odesa I. I. Mechnikov National University*
*(Odesa, Ukraine) mila.dobrovolska2@gmail.com*

# THE TECHNOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE VIA CONTACT AND DISTANT FORMS OF WORK

*Teaching a foreign language for the specific purposes to the polycultured European and Asian University students is quite challenging due to the fact that learners from different countries are characterized both by peculiar mentality,*

*national traditions and general level of background education, nevertheless all the academic group students should fulfill the programme's requirements, so that to pass credits and exams at the end of the term. Such students' groups especially during the first year of studying require special attention on the part of the educators, the latter being responsible both for students' possibility to be well adopted in a foreign country and to be helped with some individually relevant teacher's aids. It would let the learners overcome their lagging behind in a foreign language and facilitate the acquisition of career-oriented knowledge at the foreign language lessons. The mentioned above factors stimulated the teachers of Odesa National I. I. Mechnikov University to undertake the analytical investigation of foreign language teaching methods and techniques used in the world. The primary aim was to find out which method would be the best for proficiency-oriented English language teaching in the group of learners with the varying initial level of the language knowledge. The secondary aim was to develop and implement the technology to be used in tandem with University credit-modular system.*

*The Communicative method proved to be the most effective one, still it required some teaching technology to be oriented on special needs of the students of every faculty and specialty. Such a technology was pioneered by us, the core of it being textually-centred complexes applied for multiple-purpose students' work and a real possibility for the learners to use modern IT technologies and modern gadgets. During the five-year period we checked our technology efficiency via some contact and distant forms of teaching. According to the data obtained (test and exam results) the suggested technology turned out to be methodologically valuable, one of its merit being the easiness of application for on-line foreign language teaching which was of importance during the COVID-19 quarantine period. The present article discusses the work done, demonstrates the merits of the suggested technology and outlines the perspectives of the future investigation.*

***Key words:*** *contact and distant education, teaching technology, foreign language, credit-modular system, polycultured group, text.*

Здобуття якісної вищої освіти, завдяки якій фахівець зможе працевлаштуватися в полікультурному виробничому чи науково-дослідницькому колективі, як-то: невеличка команда підприємства, установи або транснаціональної компанії, стало вирішальною причиною вступу багатьох громадян Європейських та Азійських держав до вищих навчальних закладів України.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (далі – ОНУ), який за рейтингом Центру міжнародних проєктів «Євроосвіта» у 2020 році увійшов у топ-20 кращих вищих навчальних закладів України, посівши 18-те місце серед 200, що оцінювалися, вже декілька десятиліть привертає увагу випускників шкіл і ліцеїв, гімназій і коледжів Болгарії та В'єтнаму, Туреччини й Румунії, Молдови й Китаю, Єгипту й Вірменії, Індії та Грузії, Японії та Афганістану.

**Постановка проблеми й аналіз попередніх досліджень.** Зацікавленість іноземців у навчанні в університеті пояснюється не тільки бажанням здобути ґрунтовні фахові знання та отримати практичний досвід під час навчання на старших курсах, але й можливістю розвинути мовні та мовленнєві навички поширених в світі мов, як-то: англійська, німецька, французька, іспанська, грецька, арабська та інші. Зрозуміло, що на багатьох факультетах (за винятком факультету романо-германської філології, міжнародних і міжнародних економічних відносин, де студенти вивчають декілька з позначених вище мов) навчання іноземної мови (далі – ІМ) орієнтовано на глобальні потреби суспільства, і студенти у рамках Програми фахового спрямування оволодівають однією (англійська, німецька, французька) мовою. Це означає, що така мова має бути засвоєна студентами так, щоб вони могли вільно спілкуватися нею за тематикою свого фаху, вилучати інформацію з першоджерел, обмінюватися цією інформацією з колегами-фахівцями як у письмовій, так і в усній формі. Однак перед викладачами ІМ постає низка проблем, насамперед пов'язаних з недостатнім рівнем сформованості лексико-граматичних навичок у деяких студентів, які почали навчання на першому курсі.

Така проблема не нова. Шляхи її вирішення здавна досліджувалися такими вітчизняними та закордонними лінгвістами, методистами, психологами, як Ф. Ф. Леонтьєв, І. Л. Бім, Ж. Л. Вітлін, В. Л. Скалкін, М. В. Ляховицький, С. К. Фоломкін, Н. К. Скляренко, D. Bridges, R. Palmer, M. West та іншими, які вважали, що розвинення лексико-граматичних навичок – це тереневе завдання для ефективного формування у людини потенційного та активного словнику, що слугуватиме засадою для розвинення іношомовленнєвих навичок. Пропонувалися численні варіанти формування мовних та мовленнєвих навичок, у тому числі: шляхи унаочнення типів концептуальних структур як одиниць ментального простору для поліпшення засвоєння мовного матеріалу (Іващенко, 2004: 56); інтелектуально-рефлексивні завдання для формування конкурентоспроможності учнів (Семенов, 2010:1–6); було розроблено засоби репрезентації лінійних висловлювань ІМ через міжмовні універсалії (Образцова, 2010); було запропоновано ідею засвоєння «адаптивної мови», згідно якої через цю мову людина б могла брати участь у міжкультурній комунікації (Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission, 2008:15–17) та інші.

Звісно, якщо термін засвоєння ІМ складає 3–5 років, на 1 курсі можна зосередитися на мовному матеріалі та формуванні мовних навичок, але освітні програми майже усіх факультетів не передбачають такого тривалого часу вивчення ІМ, а тільки від 2 до 4 семестрів.

**Методи дослідження та актуальність роботи**. Враховуючи вказані вище обставини, а також те, що студенти університету, як і майбутні фахівці, мають змогу використовувати сучасні ІТ технології, прилади та устаткування для пошуку та обміну інформацією з метою теоретичного та практичного її використання, викладачі двох кафедр іноземних мов ОНУ здійснили моніторинг і аналіз контактних і дистанційних форм і прийомів навчання іноземної (англійської) мови, а також обстеження тих форм, методів, технологічних прийомів, що використовувалися під час навчання на 1–2 курсах факультетів університету. У результаті цієї роботи було з'ясовано, що найефективнішим методом навчання іноземної мови для спеціальних цілей за умов надання університетської освіти студентам полікультурних груп є комунікативний метод, який організаційно підпорядкований кредитно-модульній системі. Актуальність проведеного дослідження була обумовлена також різним початковим рівнем усталеності мовних та мовленнєвих навичок студентів полікультурних академічних груп, браком досвіду командної і групової роботи, невмінням студентів-першокурсників ефективно (швидко й точно) вилучати потрібну інформацію з іншомовних джерел за фахом.

**Мета.** Розробити технологію навчання англійської мови фахового спрямування для полікультурних груп, яка б могла бути використана за умов контактної та дистанційної форми навчання студентів університету.

**Виклад основного матеріалу.** Вважаємо, що перший курс навчання є особливо значущим як для розвинення навичок іншомовленнєвої діяльності, так і для формування навичок командної роботи кожної особистості. Зрозуміло, що цьому етапу навчання мають бути притаманні риси пропедевтичного характеру. Це означає, що викладачеві слід, з одного боку, враховувати «недоробки» попередньої шкільної програми щодо розвинення вмінь та навичок, брак безпосереднього та опосередкованого спілкування ІМ, а з другого – ефективно прирощувати професійний тезаурус студентів за рахунок фахової термінології й граматичних структур науковому контексту й навчати кожного студента спілкування ІМ у полікультурному середовищі.

Наш досвід роботи на математичному, біологічному, філологічному факультеті, а також на факультеті міжнародних економічних відносин показав, що більшість першокурсників вміють виконувати лексико-граматичні завдання, проте часто читають тексти англійською мовою дуже повільно, не володіють прийомами пошуку й обробки текстової інформації, не можуть письмово й усно висловити свою думку засобами іноземної мови, не кажучи вже про утворення вторинних документів (тез, анотацій, резюме) за прочитаним текстом фахової спрямованості. А саме ці вміння та навички є підґрунтям для подальшого фахового зросту спеціалістів.

Студенти сьогодення призвичаїлися працювати не стільки з паперовими книгам, скільки з гаджетами. У цьому ми побачили перспективу щодо організації навчання іноземної мови. І це стосувалося як безпосередньо аудиторних (практичних) занять, так і дистанційного навчання студентів, яке започаткували ще п'ять років тому для низки спеціальностей : прикладна математика, біолог-технолог, викладач української мови та літератури, видавнича справа та редагування, російська мова та література, аудит, – і яке у 2020 році стало єдиною формою роботи з студентською аудиторією через поширення у світі COVID-19.

Розглянемо деякі форми та прийоми роботи, які використовувалися для навчання студентів зазначених спеціальностей у 1–2 семестрах протягом 5 останніх років.

Ми ґрунтувалися на положеннях про те, що текст як першоджерело інформації має низку переваг над окремими лексико-граматичними утвореннями й сполуками, бо він є реальним продуктом комунікації, з яким стикаються фахівці усіх спеціальностей при опосередкованому та безпосередньому спілкуванні. Не виключаючи з програми англійської мови тереневі навчальні комплекси різних рівнів (Navigate, Keynote, Outcomes, Premium, Language Leader), якими користувалися студенти, а додатково до них використовувалися автентичні статті за фаховим спрямуванням і матеріали інтернет-сайтів, що віддзеркалювали тематику вивчаємих модулів програми. Ці автентичні матеріали разом з розробленими завданнями утворювали тезаурусно-тематичні цикли (подробиці щодо принципів подання текстових матеріалів та розроблення завдань, послідовності роботи над формуванням мовних та мовленнєвих навичок студентів були висвітлені у кандидатській дисертації Л. В. Добровольської (Добровольська, 1992).

Текстова діяльність англійською мовою підпорядковувала виконання студентами лексико-граматичних й інформаційно-комунікативних завдань, тобто утілювала текстоцентричний підхід. Наприклад, викладач знаходив автентичну статтю необхідної тематики, поділяв її на 5–8 частин, які надсилав студентам групи (по одній час-

тині кожному студенту) для читання, виписування та вивчення нових лексичних засобів, підготовки для обговорення в аудиторії. На заняттях студенти обмінювалися здобутою інформацією, працюючи у малих групах. Підсумковим результатом роботи було написання нотаток чи тез усієї статті під керівництвом викладача. Серед завдань були також:

Find the article/materials on the topic "…" Read the article.

– copy out the most important facts/information. Share the article or the most important passages with your fellow students (email or send by viber). Get ready for discussing the article at the lesson;

– make its plan for retelling. Send the article to your fellow students. Ask them to make a plan and send it back to you. Compare the plans and choose the best one. Be ready to speak according to this plan;

– rearrange the textual information in the form of short sentences. Underline in each sentence the terms and write your own sentences with these terms on the topic "…". Be ready to retell the article using your own sentences;

– make a presentation for the group on the topic of the article (additional materials in English are welcome). Try to incorporate visual aids (pictures, graphs, charts etc.) to facilitate the students' comprehension of the material;

– make a list of the terms used in the article. Share the terms with your fellow students. Be ready to give the derivatives of the words, using suffixes and prefixes. Write the derivatives and their translation in Ukrainian and your mother tongue, memorize them. Retell the article using as many derivatives as possible.

Студентам подобалося також самостійно проводити пошукову роботу в інтернеті, а особливо, коли йшлося про теми культурологічного характеру (національні символи та реалії окремих держав і народів, норми етикету у бізнесовому середовищі, особливості безпосередньої і опосередкованої комунікації країн світу). Обговорення представлених засобами англійської мови матеріалів було жвавим й активним ще й тому, що ці презентації часто робили студенти-носії певної лінгвокультурної групи. А полікультурність академічних груп (українці й болгари, молдавани й турки, араби й вірменці, росіяни й роми...) сприяла тому, що подана з «перших рук» інформація викликала зацікавленість усіх присутніх, краще запам'ятовувалася, тим паче, що нові терміни-реалії були подані на екрані або на дошці. Культурологічний компонент навчання збагачував зміст модульної програми й залучав усіх студентів до лінгвоетнокультурних цінностей окремих держав і народів. Це, на нашу думку, було фактором для встановлення дружнього доброзичливого мікроклімату у студентській спільноті.

У деяких завданнях було потрібно не тільки записати нові терміни та термінологічні словосполучення англійською мовою, але й речення з ними. Студенти читали свої речення і вибирали найкращі з усіх, утворених на заняттях. Це також сприяло підвищенню уваги до висловлювань усіх студентів групи та активізації розумової діяльності, а студенти з Азійських країн (В'єтнам, Китай, Японія) відчували себе більш впевненими, тому що письмо передувало усномовленнєвій діяльності, а у своїх країнах вони призвичаїлися багато писати, але не часто брали участь у діалогічному мовленні чи виступали перед іншими учнями з монологічними висловлюваннями.

Враховувалися недостатньо розвинені у студентів-першокурсників навички знаходження у цілому тексті відповідей на так звані «упереджувальні» питання. При аудиторній роботі, наприклад, ми проєктували на екран текст таким чином, щоб можна було подати його у вигляді окремих параграфів, після яких були 3 запитання (варіанти відповіді) на прогнозування інформації чи з'ясування причинно-наслідкових зв'язків окремих частин тексту: It is implied in the passage that (варіанти відповіді подано); Which of the following is implied in the next paragraph of the text… ?; The paragraph preceding the passage most probably discussed (варіанти відповіді); The consequence of the information from the paragraph may be as follows (варіанти відповіді); Which of the mentioned above is most likely the topic of the following paragraph… ?

Після вивчення модуля студентам пропонували тести множинного вибору, що також були укладені на теренах цілих текстів фахової спрямованості. Серед завдань, крім позначених вище, були такі, що потребували апеляції до тексту задля пошуку конкретної інформації, уточнення змісту висловлювань чи головної ідеї тексту, з'ясування прагматичного навантаження тексту (було 3 варіанти відповіді):

1) Which of the following is the best title of the text?

2) In line… the expression "…" is closest in the meaning to;

3) The paragraph preceding line… is mainly about;

4) The next paragraph discussed the consequences of;

5) What is the main idea of the text?

6) Choose the best answer to the following question;

7) The author's main point is that;

8) It is not mentioned in the text if / when/ how;

9) What type of information is included in the paragraph N… (подано такі варіанти: a definition, an opinion, an argument)?

10) The article might be used in the course of studying the following discipline…

Коли треба було перейти на дистанційну форму роботи подібні завдання було подано на екран під час роботи з групою на платформі ZOOM, Viber, а для відтермінованого контролю знань, вмінь та навичок ми широко використовували можливості тестових завдань у Google Form, особливо коли академічні групи налічували 12–18 студентів.

На думку студентів, які навчалися за започаткованою нами технологією, аудиторна й позааудиторна робота над матеріалом курсу навчання ІМ була цікавою, привчала до самостійного пошуку, залучала до комунікації, показала позитивні риси спільної праці у полікультурному колективі. Ми вважаємо своїм основним надбанням таку технологію навчання англійської мови, яка пройшла апробацію і може однаково ефективно використовуватися в університеті як під час контактної, так і під час дистанційної форми занять.

**Висновки.** Рамки роботи не дозволяють детальніше розглянути проблему навчання іноземної мови для конкретних потреб зазначених фахів й напрямів, проте сучасне суспільство вимагає від викладача іноземної мови таких форм і методів роботи в університеті, які б ґрунтувалися на вимогах Болонської хартії, передбачали залучення технологічних досягнень світу, сприяли формуванню полікультурних особистостей, враховували попередній досвід студентів та ступінь розвинення їх комунікативних навичок, мотивували кожну особистість до спілкування іноземною мовою. Деякі з таких форм і прийомів роботи, що увійшли до комплексів навчання за розробленою технологією та пройшли апробацію протягом 5 років, викладено в статті. Перспективами дослідження будуть форми он-лайн навчання з використанням тестів Close для перевірки засвоєння лінгвістичного матеріалу, встановлення рівня сформованості навичок проглядового й інформативного читання текстів за фахом у студентів старших курсів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Добровольська Л. В. Методика навчання читання літератури за фахом на основі серії градуйованих за труднощами текстів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ. 1992. 245 с.

2. Іващенко В. А. Типологічна диференціація концептуальних структур як одиниць ментального простору. *Мовознавство*. 2004. № 1. С. 54–61.

3. Образцова Е. М. Линейная организация высказывания как межъязыковая универсалия (на материале английского, русского, украинского языков) : монография: Одесса : Феникс. 2010. 397 с.

4. Семенов И. М. Формирование интеллектуально-рефлексивной конкурентоспособности одаренных учащихся как компонента их человеческого капитала. *Практическая психология и социальная работа*. Киев. 2010. № 3. С. 1–6.

5. A Rewarding Challenge: How the multiplicity of languages could strengthen Europe. Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission. Brussels, 2008. 30 p.

6. Євроосвіта : центр міжнародних проєктів. http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=6556&fbclid=IwAR1w4g8vLg5-9zdZ3Lbxc4hhyEvgvS0_QU5AdsFlW-brx_iz3YtdbYxKjQg

## REFERENCES

1. Dobrovolska L.V. Metodyka Navchannia Chytannia Literatury Za Fakhom Na Osnovi Serii Hraduiovanykh Za Trudnoshchamy Tekstiv. Dys. Kand. Ped. Nauk. [Methodology of Teaching Reading Literature in Speciality on the Bases of Difficulty-Gradating Texts] Kyiv. 1992. 245 P. [in Russian].

2. Ivashhenko V.A. Ty`pologichna dy`ferenciaciya konceptual`ny`x struktur yak ody`ny`cz` mental`nogo prostoru. Movoznavstvo. [Typological Differenciation of Mental Space Concept Units] 2004. N 1. P. 54-61 [in Ukrainian].

3. Obrazczova E.M. Ly`nejnaya organy`zacy`ya vyskazyvany`ya kak mezh'yazykovaya uny`versaly`ya (na matery`ale angly`jskogo, russkogo, ukray`nskogo yazykov). Monografy`ya.- Odessa: Feniks [ Linear Organisation of the Utterence as Cross-Language Universalia] 2010. 397 p. [in Russian].

4. Semenov Y`.M. Formy`rovany`e y`ntellektual`no-refleksy`vnoj konkurentosposobnosty` odarennyx uchashhy`xsya kak komponenta y`x chelovecheskogo kapy`tala// Prakty`cheskaya psy`xology`ya y` socy`al`naya rabota.[Forming the Intellectually-Reflecsive Competitive Gifted Learners as the Component of Their Human Capital] Ky`ev. 2010. N 3. P. 1-6 [in Russian].

5. A Rewarding Challenge: How the multiplicity of languages could strengthen Europe. Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission. Brussels. 2008. 30p.

6. http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=6556&fbclid=IwAR1w4g8vLg5-9zdZ3Lbxc4hhyEvgvS0_QU5AdsFlW-brx_iz3YtdbYxKjQg.

**УДК 378.147+811.111-057.21**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214102**

***Наталія ДОБРОВОЛЬСЬКА,***
*orcid.org/0000-0001-9133-285X*
*аспірант кафедри практики англійської мови та методики її викладання*
*Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка,*
*викладач кафедри іноземних мов*
*Одеської національної академії харчових технологій*
*(Одеса, Україна) natusikdob@ukr.net*

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗРОБЛЕНОЇ МЕТОДИКИ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ ТА ГОВОРІННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Стаття присвячена експериментальній перевірці ефективності розробленої методики взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні й говорінні майбутніх фахівців з електронної інженерії. Об'єктом і предметом експериментального дослідження виступає процес взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні й говорінні майбутніх фахівців з електронної інженерії. Нами запропонована теоретично обґрунтована й практично розроблена підсистема вправ. Звідси метою експерименту є практична перевірка загальної ефективності авторської методики. Проведено методичний експеримент як організовану для розв'язання методичної проблеми спільну діяльність піддослідних та експериментаторів. Основними характеристиками процесу проведення експерименту виступили:*

*1) визначена обмеженість у часі (початок і кінець);*
*2) наявність попередньо сформульованих гіпотез;*
*3) розроблення плану й організаційної структури, що відповідають висунутим гіпотезам;*
*4) можливість ізольованого врахування методичного впливу фактора, що досліджується;*
*5) вимірювання вихідного й підсумкового стану релевантних для проблеми дослідження знань, навичок і вмінь за критеріями, що відповідають специфіці проблеми й цілям експерименту.*

*Наш експеримент проходив у п'ять етапів, а саме:*

*1) організація експерименту;*
*2) реалізація експериментального навчання;*
*3) констатація отриманих даних;*
*4) перевірка правдивості отриманих даних методами математичної статистики;*
*5) аналіз та інтерпретація отриманих даних.*

*Експериментальне навчання проводилося трьома етапами: підготовчий, основний і підсумковий. Єдиною, але важливою відмінністю в експериментальних і контрольних групах була методика формування англомовної компетентності в читанні й говорінні майбутніх фахівців з електронної інженерії.*

*Отримані результати свідчать про ефективність запропонованої авторської методики, представленої в розробленому експериментальному навчально-методичному посібнику "Computer Systems Engineering (English for Specific Purposes)" на основі укладеної нами підсистеми вправ для взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні й говорінні майбутніх фахівців з електронної інженерії.*

***Ключові слова:*** *експеримент, англомовна компетентність, читання, говоріння.*

***Nataliia DOBROVOLSKA,***
*orcid.org/0000-0001-9133-285X*
*Postgraduate at the Department of English Language Practice and Methods of Teaching*
*Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,*
*Teacher at the Department of Foreign Languages*
*Odessa National Academy of Food Technologies*
*(Odesa, Ukraine) natusikdob@ukr.net*

# EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE DEVELOPED METHOD OF INTERCONNECTED FORMATION OF ENGLISH-SPEAKING COMPETENCE IN READING AND SPEAKING OF FUTURE SPECIALISTS IN ELECTRONIC ENGINEERING

*The article is devoted to the experimental verification of the effectiveness of the developed method of interconnected formation of English-speaking competence in reading and speaking of future specialists in electronic engineering. The object and subject of this experimental study is the process of interconnected formation of English-speaking*

*competence in reading and speaking of future specialists in electronic engineering and the theoretically substantiated and the practically developed subsystem of exercises which was propsed by us.*

*Hence, the purpose of the experiment is a practical test of the overall effectiveness of the author's method. The methodical experiment was carried out as the organized common activity of subjects and experimenters for the decision of a methodical problem.*

*The main characteristics of the process of the experiment were:*

*1) a certain limitation in time (beginning and end);*

*2) the presence of pre-formulated hypotheses;*

*3) development of a plan and organizational structure that meet the put forward hypotheses;*

*4) the possibility of isolated consideration of the methodological influence of the studied factor;*

*5) measuring the initial and final state of relevant to the problem of research knowledge, skills and abilities according to criteria that meet the specifics of the problem and the objectives of the experiment.*

*Our experiment took place in five stages, namely:*

*1) organization of the experiment;*

*2) implementation of experimental training;*

*3) statement of the received data;*

*4) verification of the reliability of the obtained data by methods of mathematical statistics;*

*5) analysis and interpretation of the obtained data.*

*Experimental training was conducted in three stages: preparatory, basic and final. The only but important difference in the experimental and control groups was the method of formation of English-speaking competence in reading and speaking of future specialists in electronic engineering.*

*The obtained results testify to the effectiveness of the proposed author's methodology, presented in the developed experimental training manual "Computer Systems Engineering (English for Specific Purposes)" on the basis of our subsystem of exercises for interconnected formation of English-speaking competence in reading and speaking of future electronic engineers.*

***Key words:*** *experiment, English-speaking competence, reading, speaking.*

**Постановка проблеми** Розпочата модернізація української системи вищої освіти спрямована на підвищення якості української освіти та її інтеграцію у світовий простір для забезпечення визнання українських спеціалістів за кордоном. Однак успішна інтеграція у світовий освітній простір може бути забезпечена за умови опанування фахівцями англомовною компетентністю в усіх видах мовленнєвої діяльності. Загальновідомо, що основними видами мовленнєвої діяльності є аудіювання, читання, говоріння та письмо, які виступають основним видами взаємодії людей в процесі вербального спілкування.

Проведений нами аналіз сучасної наукової літератури в попередніх дослідженнях дав виокремити ідеї, які повинні бути покладені в основу методики взаємопов'язаного навчання читання та говоріння студентів:

– взаємопов'язане формування компетентності в читанні та говорінні передбачає одночасне формування навичок і вмінь читання та говоріння (що не заперечує можливість передування роботи над текстом); читання та говоріння є одночасно й ціллю, і засобом навчання;

– робота з текстом повинна готувати студентів до певного усномовленнєвого висловлювання;

– доцільно використовувати тексти з метою створення інформаційної та лінгвістичної основи висловлювання;

– необхідно враховувати особливості професійного дискурсу, ретельно відбирати текстовий матеріал;

– доцільно залучати механізм переносу навичок і вмінь читання та говоріння;

– варто практикувати письмову фіксацію певної інформації, власних ідей.

На основі наших наукових розвідок пропонуємо розглядати процес взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні та говорінні студентів-інженерів як процес навчання усного монологічного мовлення на основі прочитаної інформації з англомовних професійних адаптованих перекладних та автентичних текстів, а також підготовленого англомовного говоріння перед читанням складних професійних текстів англійською мовою (статей, інструкцій, буклетів).

Окрім того, вивчення проблеми виокремлення критеріїв відбору англомовних текстів професійного спрямування та урахування особливостей англійської комп'ютерної лексики, необхідної для взаємопов'язаного формування АК в читанні та говорінні майбутніх фахівців сфери ІТ дало змогу виділити такі вимоги щодо навчального матеріалу:

1. Автентичність.
2. Прикладне застосування.
3. Доступність змісту.
4. Послідовність викладу.

5. Ситуативність.
6. Тематичність.
7. Комунікативність.
8. Продуктивність.
9. Оптимальність об'єму.

Це все дозволило розробити систему вправ для взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні та говорінні в майбутніх фахівців з електронної інженерії з урахуванням сучасних загальнодидактичних і методичних принципів процесу навчання, а також вимог до створення вправ із подальшим як основного найменшого визначенням їх типів за певними критеріями. Варто відзначити, що створена нами **підсистеми вправ** має забезпечити організацію процесу засвоєння та власне організацію процесу навчання. Саме вона є ключем до розв'язання поставленого перед нами завдання взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні та говорінні в майбутніх фахівців з ІТ.

Так, представлені нами вправи відповідають таким вимогам:

1) вони посильні за обсягом (з урахуванням поступового нарощування труднощів: мовленнєвого матеріалу, умов виконання та характеру мовленнєвої діяльності);

2) вони залучають різні види пам'яті, сприймання та мислення; бути цілеспрямованими й вмотивованими; активізувати пізнавальну й розумову діяльність студентів;

3) вони містять найтиповіші приклади й ситуації спілкування з життя та професійної діяльності.

Запропонована нами послідовність методичних дій щодо формування взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні та говорінні майбутніх фахівців з ІТ перевірялася під час формувального експерименту, який проходив на основі використання розробленого нами навчального комплексу вправ, представленого експериментальним навчально-методичним посібником "Computer Systems Engineering (English for Specific Purposes)". У формувальному експерименті взяли участь ті студенти, які в констатувальному експерименті показали найнижчі результати.

**Аналіз досліджень.** Дослідження проводилося впродовж 2016–2020 рр. на базі кафедри іноземних мов Одеської національної академії харчових технологій зі студентами ІІ курсу й здійснювалося в чотири етапи. Учасниками стали 56 студентів трьох груп ІІІ курсу факультету комп'ютерної інженерії, програмування та кіберзахисту за напрямом підготовки 123 «Комп'ютерна інженерія» з галузі знань 12 «Інформаційні технології».

На першому аналітико-теоретичному етапі (2016–2017 рр.) визначалася актуальність обраної теми дослідження, вивчалася та аналізувалася наукова література, встановлювалися теоретичні передумови взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні та говорінні майбутніх фахівців з електронної інженерії.

На другому констатувальному етапі (2017–2018 рр.) досліджувалися сучасні методи взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні та говорінні.

На третьому теоретично-пошуковому етапі (2018–2019 рр.) визначалася мета дослідження, його методологічні й теоретичні основи, в результаті чого була обґрунтована й розроблена методика взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні та говорінні майбутніх фахівців з ІТ. Для ефективності реалізації розробленої методики встановлювалися компоненти змісту навчання, розроблялися основні алгоритми методичних дій із навчання визначених нами п'яти професійних умінь, необхідних майбутнім фахівцям з ІТ засобами англійської мови.

На четвертому формуючому етапі (2019–2020 рр.) проводився формувальний експеримент на основі розробленої методики й оцінювалася його результативність за спеціально розробленими критеріями. Отримані результати піддавалися математичній обробці, на основі якої проводилися завершальні висновки за суттю проведеного дослідження.

Для перевірки ефективності авторської методики взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні й говорінні майбутніх фахівців з ІТ пропонуємо провести її експериментальну апробацію, тобто методичний експеримент.

Отже, спираючись на загальновідому концепцію П. Гурвича, нам видається можливим визначити методичний експеримент як організовану для розв'язання методичної проблеми спільну діяльність піддослідних та експериментаторів. Основними характеристиками процесу проведення експерименту виступають:

1) визначена обмеженість у часі (початок і кінець);

2) наявність попередньо сформульованих гіпотез;

3) розроблення плану й організаційної структури, що відповідають висунутим гіпотезам;

4) можливість ізольованого врахування методичного впливу фактора, що досліджується;

5) вимірювання вихідного й підсумкового стану релевантних для проблеми дослідження

знань, навичок і вмінь за критеріями, що відповідають специфіці проблеми й цілям експерименту (Гурвич, 1980: 40).

Об'єктом і предметом експериментального дослідження виступає процес взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні й говорінні майбутніх фахівців з ІТ і запропонована нами теоретично обґрунтована й практично розроблена підсистема вправ.

**Метою статті** є практична перевірка загальної ефективності авторської методики.

**Виклад основного матеріалу.** Відзначимо, що проведення будь-якого експериментального дослідження має цілком відповідати теоретично обґрунтованій послідовності, визначеній методистами (Гез, 1982: 15). Саме тому наш експеримент має проходити в *п'ять етапів,* а саме:

1) організація експерименту;

2) реалізація експериментального навчання;

3) констатація отриманих даних;

4) перевірка правдивості отриманих даних методами математичної статистики;

5) аналіз та інтерпретація отриманих даних.

Відповідно до першого етапу, нам видається можливим сформулювати гіпотезу, що ґрунтується на основних теоретико-методологічних засадах розв'язання досліджуваної проблеми, що представлені в перших двох розділах нашої роботи.

Для визначення вихідного рівня сформованості взаємопов'язаних умінь у читанні й говорінні англійською мовою студентів експериментальних груп здійснювався передекспериментальний зріз, який тривав дві академічні години, включаючи час на ознайомлення з текстом (читання) та саме продукування висловлювання англійською мовою. Проведене контрольне тестування мало на меті перевірити вміння студентів факультету комп'ютерної інженерії, програмування та кібербезпеки розуміти й продукувати іншомовне мовлення за професійною тематикою. Підготовлені висловлювання англійською мовою записувалися на диктофон для подальшого їхнього аналізу й оцінювання.

Далі наведемо приклад завдань, запропонованих студентам.

*1. Прочитайте поданий нижче текст. Складіть і запишіть план, спираючись на який розтлумачте основні засади й поняття електроніки.*

The research synopsis is the plan for your research project. It provides the rationale for the research, the research objectives, the proposed methods for data collection and recording formats and/or questionnaires and interview guides. The synopsis is based on the information provided by the supervisor(s) and by secondary sources of information. In the final report you will present the results of your data collection and elaboration, with the discussion and the conclusion. The full synopsis should be maximum 3–4,000 words, excluding appendices.

*2. Прочитайте текст. Висловіть свою думку щодо представленої нижче інформації, використовуючи фрази:*

***I've divided my talk into five main parts… The subject can be looked at under five main headings. During my talk I'll be looking at five main areas. First(ly) ... second(ly) ... third(ly) ... fourth ... fifth ... finally***

**Functions of BIOS**

**POST** (Power On Self-Test) The Power On Self-Test happens each time you turn your computer on. It sounds complicated and that's because it kind of is. Your computer does so much when its turned on and this is just part of that.

It initializes the various hardware devices. It is an important process so as to ensure that all the devices operate smoothly without any conflicts. BIOSes following ACPI create tables describing the devices in the computer.

The POST first checks the bios and then tests the CMOS RAM. If there is no problem with this then POST continues to check the CPU, hardware devices such as the Video Card, the secondary storage devices such as the Hard Drive, Floppy Drives, Zip Drive or CD/DVD Drives. If some errors found then an error message is displayed on the screen or a number of beeps are heard. These beeps are known as POST beep codes.

**Master Boot Record**

The Master Boot Record (MBR) is a small program that starts when the computer is booting, in order to find the operating system (eg. Windows XP). This complicated process (called the Boot Process) starts with the POST (Power On Self-Test) and ends when the Bios searches for the MBR on the Hard Drive, which is generally located in the first sector, first head, first cylinder (cylinder 0, head 0, sector 1).

**init**

init is the last step of the kernel boot sequence. It looks for the file */etc/inittab* to see if there is an entry for *initdefault*. It is used to determine initial run-level of the system. A run-level is used to decide the initial state of the operating system.

Some of the run levels are:

**Level**

0 –> System Halt

1 –> Single user mode

3 –> Full multiuser mode with network

5 –> Full multiuser mode with network and X display manager

6 –> Reboot

The above design of init is called SysV- pronounced as *System five*. Several other implementations of *init* have been written now. Some of the popular implementations are systemd and upstart.

Після проведення передекспериментального контролю ми отримали такі результати: 32% від загальної кількості піддослідних студентів зуміли впоратися із завданням, всі інші частково чи повністю не справилися. Далі для участі у формувальному експерименті були запрошені ті підгрупи, студенти в яких продемонстрували нижчий рівень опанування іншомовними знаннями й уміннями, тобто ЕГ1 і ЕГ2.

Експериментальне навчання проводилося трьома етапами: підготовчий, основний і підсумковий. На підготовчому етапі всі його учасники були проінформовані про суть методики майбутнього навчання, одинакові умови проведення експерименту, тобто в однаковому навчальному навантаженні (2 години в тиждень) і в однаковій тривалості терміну навчання (англомовного професійного мовлення (1, 2, 3, 4 семестри). Єдиною, але важливою відмінністю в експериментальних групах було співвідношення вправ. Так, у варіанті А виокремлено підсистему вправ для формування стратегічної усвідомленості (підсистема 2), розвиток якої опосередковано здійснюється і в подальших групах вправ (підсистема 3). У варіанті Б не передбачено окремо підсистеми вправ для формування стратегічної усвідомленості, але її розвиток здійснюється паралельно з формуванням навичок і вмінь говоріння та письма.

Учасники експериментальних груп навчалися за розробленою авторською методикою, реалізованою у навчально-методичному посібнику "Computer Systems Engineering (English for Specific Purposes)". Суть методики зводилася до навчання необхідного мовного матеріалу, що представлена такими підсистемами вправ:

Підсистема1. Вправи для формування мовленнєвих навичок читання та говоріння (Варіант А, Б).

Підсистема 2. Вправи для формування стратегічної усвідомленості (Варіант А).

Підсистема 3. Вправи для формування вмінь читання та говоріння (Варіант А, Б).

Підсистема 4. Вправи для вдосконалення вмінь читання та говоріння (Варіант А, Б).

Для визначення приросту рівня сформованості взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні й говорінні майбутніх фахівців з ІТ за самостійно визначеними критеріями пропонуємо порівняти середні показники студентів ЕГ і КГ, 10 балів за кожним критерієм, загальною сумою 50 балів. Щодо середнього коефіцієнта навченості, то його максимально можливе значення – 1, тоді як достатнім показником рівня навченості, за В. Беспалько, прийнято вважати значення, що рівнозначне 0,7 (Беспалько, 1970: 29).

Таблиця 1

**Порівняння середніх показників для визначення приросту коефіцієнта навченості**

| Групи | Середній коефіцієнт навченості | | Приріст коефіцієнта навченості |
|---|---|---|---|
| | перед експериментальним навчанням | після експериментального навчання | |
| ЕГ1 | 0,41 | 0,88 | 0,47 |
| ЕГ1 | 0,43 | 0,81 | 0,38 |

**Висновки.** Отже, отримані нами результати свідчать про ефективність запропонованої авторської методики, представленої в розробленому експериментальному навчально-методичному посібнику "Computer Systems Engineering (English for Specific Purposes)" на основі укладеної нами підсистеми вправ для взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні й говорінні майбутніх фахівців з електронної інженерії.

У загальному представлені результати дають підстави вважати розроблену авторську методику навчання, з одного боку, правомірною та раціональною, а з іншого – вона вимагає вдосконалення. Вважаємо отримані результати цілком переконливими для визнання розробленої методики доступною для більшості студентів та ефективною. Окрім того, зауважимо, що для роботи із запропонованою підсистемою вправ нами пропонуються методичні рекомендації. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в удосконаленні розробленої методики взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні й говорінні майбутніх фахівців з електронної інженерії.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Беспалько В. П. Программированное обучение: дидактические основы. Москва : Высшая школа, 1970. 299 с.
2. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов и др.. Москва : Высшая школа, 1982. 373 с.
3. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. Владимир : Владимирск. гос. пед ин-т, 1980. 104 с.

**REFERENCES**

1. Bespalko V.P. Programmirovannoe obuchenie:didakticheskie osnovyi. [Programmed Learning: Didactic Fundamentals]. M.: Vyisshaya shkola. 1970. 299 p. [in Russian].

2. Gez N.I., Lyahovitskiy M.V., Mirolyubov A.A. i dr. [Methods of teaching foreign languages in high school]. M: Vyisshaya shkola. 1982. 373 p. [in Russian].

3. Gurvich P.B. [Teoriya i praktika eksperimenta v metodike prepodavaniya inostrannyih yazyikov] Vladimir: Vladimirsk. gos. ped in-t. 1980. 104 p. [in Russian].

**УДК 378.22.070**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214104**

***Любов ДОЛЬНІКОВА,***
*orcid.org/0000-0003-0719-2028*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти*
*Національного університету «Львівська політехніка»*
*(Львів, Україна) dolnikova_lubov@ukr.net*

# ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАГІСТРАМИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ЖУРНАЛІСТИКА»

*У статті розглянуто підходи та засоби підвищення мотивації вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» для студентів освітнього рівня магістр спеціальності «Журналістика». Проведено аналіз теоретичних підходів до формування мотивації вивчення педагогічних дисциплін. Встановлено, що результат формування педагогічної компетентності залежить від специфіки навчальної мотивації студентів і змістово-динамічних характеристик мотиваційної діяльності, а багатоаспектність навчального процесу та ситуативний характер мотивів дозволяють обрати стратегію формування мотивів учіння. Уточнено поняття мотиву та мотиваційного середовища, доведено, що ефективним чинником підвищення мотивації вивчення педагогічних дисциплін для магістрів непедагогічних спеціальностей є організування та дидактичне забезпечення проведення практичних занять на основі інноваційних підходів, серед яких виокремлено найбільш результативні: використання інтегративного підходу, метою якого є формування професійно-педагогічної компетентності; обґрунтування фахової компетентності магістра журналістики та готовність його до педагогічно-професійної діяльності; розроблення науково-методичного забезпечення практичних занять на основі інтегративного підходу. Проаналізовано діяльнісні підходи до мотивування вивчення педагогічних дисциплін для студентів-магістрів спеціальності «Журналістика», запропоновано методичні прийоми підвищення мотивації: чітку постановку мети; прогнозований результат; спілкування; ігрову діяльність; фахову орієнтацію. Наведено характеристику засобів підвищення мотивації вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи»: аналіз публікацій у пресі щодо висвітлення питань освіти і науки; професійно-орієнтовану тематику самостійної дослідницької роботи; підготовку матеріалів до організаційно-методичного забезпечення навчальних занять різних організаційних форм навчання; формування педагогічної майстерності як інтеграції акторської та журналістської майстерності. Запропоновано авторську методику формування змістового компонента вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи», наведено кількісні дані проведеного анкетування й окреслено програму подальших досліджень.*

***Ключові слова:*** *мотивація, засоби мотивації, педагогічна компетентність, фахова спрямованість.*

***Lubov DOLNIKOVA,***
*orcid.org/0000-0003-0719-2028*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Pedagogy and Innovative Education*
*Lviv Polytechnic National University*
*(Ukraine, Lviv), dolnikova_lubov@ukr.net*

# WAYS OF IMPROVING MOTIVATION FOR STUDYING PEDAGOGICAL COURSES IN MASTERS' STUDENTS SPECIALISING IN JOURNALISM

*This article discusses ways and methods for improving motivation for studying "Pedagogy in Higher Education" in masters' students specialising in Journalism. Different theoretical approaches to instilling motivation for studying pedagogical courses have been reviewed and it was established that the extent of motivation of pedagogical competency depends on the specificity of motivation towards learning in students and the semantic and dynamic attributes of motivational activities, whilst the multifaceted learning process and contextual character of what motivates learners allow for the judicious selection of strategy employed in fostering motivation in students. The authors have refined the definition of motive and motivational environment and defined the most effective factors for improving motivation for studying pedagogical disciplines by masters students of non-pedagogical courses as organisation and didactic provision of practical sessions using innovative approaches, with the most effective approaches identified as use of integrative approach whose aim is formation of professional and pedagogical competency; justification of professional competency of masters students studying journalism and their readiness for pedagogical activity in professional capacity; development of the scheme of work for practical sessions using integrative approach as the basis. Practical approaches to improving motivation for studying pedagogical courses by masters' students specialising in Journalism have been analysed and several methodological methods for raising motivation have been proposed as follows: clearly identified*

*goal; expected outcome; communication; active learning; professional focus. Existing methods of improving motivation for studying the course "Pedagogy in Higher Education" have been evaluated including literature survey; professionally focused series of independent research; development of resources for the scheme of work including a wide variety of approaches; development of pedagogical skills as combination of those prevalent in both acting and journalism. Author has proposed a new methodology for delivering the content of the course "Pedagogy in Higher Education" and presented the results of the survey as well as outlined programme of future research.*

***Key words:*** *motivation, ways of motivating, pedagogical competency, professional orientation.*

**Постановка проблеми.** Підготовка магістрів спеціальності «Журналістика» має багато особливостей, оскільки саме журналісти у своїй професійній діяльності є найбільш наближеними до всіх сфер діяльності людини й повинні бути глибоко обізнаними в галузях, особливості діяльності яких висвітлюватимуть у засобах інформації. Більшість журналістів бачить рівень своєї професійної підготовки недостатнім і не вважає за необхідне вивчати педагогічні дисципліни, аргументуючи, що необхідно отримати фахові знання, бути готовими до професійної діяльності за реальних умов ринку праці, оволодіти інноваціями у професійній сфері, орієнтованими на запити споживачів інформації, а загальна підготовка не потрібна, її можна здобути вже у процесі професійної діяльності самостійно.

Проблему підготовки сучасного конкурентоздатного журналіста висвітлюють багато провідних учених у галузі журналістики, акцентуючи основну увагу на профільній складовій частині змісту підготовки, проте недостатньо досліджень щодо особливостей формування загальних компетентностей і педагогічних зокрема, а практика підготовки журналістів засвідчує, що науково-педагогічні працівники здебільшого працюють за консервативними методами та підходами у формуванні сучасних фахових компетентностей журналіста. Саме наявність суперечностей між потребами та запитами споживачів освітніх послуг у галузі журналістики та відсутністю сучасних підходів у організаційному, змістовому і процесуальному компонентах педагогічного процесу підготовки магістрів журналістики підтверджує актуальність дослідження.

**Аналіз досліджень.** Питання педагогічної складової частини в підготовці магістрів було центральним у дослідженнях таких науковців, як С. В. Бурдіна, О. Н. Джуринський, Н. С. Журавська, Н. І. Костін, Н. І. Мачинська, Н. Д. Нікандрова, Л. П. Пуховська, Ю. В. Сорокопуд та ін. У роботах цих дослідників розглядається готовність студентів магістерського рівня до професійної діяльності в різних сферах. Ґрунтовними є наукові розвідки підготовки магістрів у галузі військово-соціальної служби (О. В. Бойко, Т. М. Мацевко, І. П. Чистовська); державного управління (В. Е. Лунячек); в економічній (Р. А. Гейзерська, Т. П. Приходько) та в аграрній галузях (О. А. Заболотний, О. С. Малюга).

Актуальною і близькою до предмета нашого дослідження є низка наукових праць, що теоретично обґрунтовує підготовку магістра до професійної діяльності як майбутнього викладача технічного закладу вищої освіти. Роботи присвячені проблемі формування професійно-педагогічної компетентності (В. Г. Іванов, А. О. Кірсанов, І. Ф. Кривчанський), професійного самоусвідомлення (О. В. Завалевська), моніторингу результатів професійної підготовки (С. С. Єрмакова), перспективам використання інноваційних технологій (С. І. Дворецький, А. Ф. Іванов), особливостям проблеми особистісного зростання майбутніх викладачів у магістратурі (Ю. В. Ірхіна), формуванню професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи (О. Є. Коваль) тощо. Так, Р. М. Цокур (Цокур, 2004) у своїх дослідженнях виокремив педагогічні умови, які забезпечують ефективність формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки. Цікавими є розроблені та проаналізовані методичні підходи до формування педагогічної компетентності магістрів непедагогічних спеціальностей із використанням можливостей сучасних освітніх інформаційних технологій у дослідженнях Н. М. Болюбаш (Болюбаш, 2018). Науковці встановили особливості професійно-педагогічної підготовки магістрів будь-якої спеціальності, а також ті, що сприяють успішному формуванню педагогічної культури магістра, оскільки складовою частиною освітньої програми магістерської підготовки є оволодіння категоріальним апаратом і методологією педагогічної науки, логікою та методами педагогічних досліджень, нормативно-правовою базою функціонування і реформування освітньої галузі загалом і окремих педагогічних систем зокрема, тому саме це є умовою і запорукою формування педагогічної культури магістра, засвоєння ним її особливих цінностей, а науково-дослідна робота в галузі педагогіки під час навчання в магістратурі – це не тільки необхідна умова професійної підготовки майбутніх викладачів, а і професійний обов'язок, що вимагає

постійного саморозвитку, необхідних дослідницьких компетенцій, без яких неможливо сформувати педагогічну культуру (Михайлюк, 2010). Ми погоджуємося з Н. І. Мачинською (Мачинська, 2013), котра зазначає, що процес магістерської підготовки фахівців непедагогічного профілю спрямований на формування фахових і дослідницької компетентностей, чим можна пояснити низьку мотивацію до вивчення педагогічних дисциплін магістрами непедагогічних спеціальностей закладів вищої освіти. Саме низький рівень цієї мотивації зумовлює необхідність впливу на мотиваційну сферу магістрів у процесі формування їхньої професійної компетентності з метою розвитку позитивної мотивації до вивчення педагогічних дисциплін на основі інтеграції фахових і педагогічних компетентностей. Практичний досвід роботи зі студентами магістерського рівня спеціальності «Журналістика» й аналіз наукових досліджень засвідчує недостатню розробленість цієї проблеми й обґрунтовує вибір теми дослідження.

**Мета статті** – обґрунтувати підходи та виокремити засоби підвищення мотивації вивчення педагогічних дисциплін магістрами спеціальності «Журналістика» на прикладі вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи».

**Виклад основного матеріалу.** Досвід роботи з магістрами спеціальності «Журналістика» засвідчує, що понад 80% із них категорично не бачать себе науково-педагогічними працівниками, а налаштовані виключно на роботу в засобах масової інформації. Тому першим і важливим завданням викладача педагогічної дисципліни «Педагогіка вищої школи» є мотиваційний компонент педагогічного процесу, в якому науковці часто виокремлюють категорії «мотив», «мотивація», «мотиваційна сфера», проте єдності у трактуванні цих категорій нема. Ми трактуємо мотив як ситуативний дієвий стимул учіння, що характеризується різним рівнем стійкості й усвідомленості. Мотивація вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» шляхом запровадження інноваційних підходів, на нашу думку, є внутрішнім складним процесом формування мотиву. У цьому багатоетапному процесі задіяні мотиватори, представлені в мотиваційній сфері особистості, а також ситуативні фактори, які ефективно проявляються під час ефективно організованої педагогічної взаємодії. Встановлено, що ефективність процесу оволодіння педагогічною компетентністю залежить від специфіки навчальної мотивації студентів і змістово-динамічних характеристик мотиваційної діяльності, а мотиваційне напруження суб'єкта є найбільшим за умови домінування стійких процесуальних і результативних позитивних мотивів: професійного, пізнавального, комунікативного, соціального та мотиву досягнення. Багатоаспектність навчального процесу та ситуативний характер мотивів дозволяють пояснити стратегію формування мотивів учіння. Сукупність ситуацій, у яких набуває позитивної динаміки мотиваційний процес індивіда (ситуацій реальної зацікавленості студентів процесом і результатом своєї діяльності), становить мотиваційно насичене середовище. Усвідомлення «вирішального впливу мотивації на успішність навчально-пізнавальної діяльності спричинило формулювання принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу і зумовило широту та інтенсивність дослідження цього феномену психолого-педагогічною наукою» (Яцишин, 2004: 3).

Розглянемо аспекти мотивації вивчення курсу «Педагогіка вищої школи» з позицій студента і викладача. Для студента освітнього рівня магістр спеціальності «Журналістика» така мотивація на початковому етапі є дуже низькою, бо, як зазначають самі студенти, таку інформацію можна отримати в широкодоступній інформаційній мережі, проте вони ж погоджуються, що така інформація не завжди є науковою і сучасною.

Викладач визначає свою професійну ціль: забезпечити реалізацію змісту навчального матеріалу й отримати якісні результати відповідно до цілей і змісту вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи». Найважливішою тут є орієнтація змісту навчального матеріалу на майбутню спеціальність студентів. Чинниками підвищення мотиваційної основи вивчення курсу «Педагогіка вищої школи» є проведення практичних занять на основі інноваційних підходів, серед яких, на нашу думку, найбільш ефективними є такі:

– використання інтегративного підходу, метою якого є професійно-педагогічна компетентність;

– обґрунтування фахової компетентності магістра журналістики та готовність його до педагогічно-професійної діяльності;

– розроблення науково-методичного забезпечення практичних занять на основі інтегративного підходу.

Зупинимося детальніше на зазначених чинниках.

***Використання інтегративного підходу.***

Основними чинниками найбільшого впливу на формування у студентів *позитивних мотивів* вивчення педагогічних дисциплін вважаємо: індивідуальне та диференційоване навчання; демократичну поведінку педагога в суб'єкт-суб'єктних відносинах учасників педагогічного процесу й активну співпрацю між ними, де студент виступає

не тільки як реципієнт, а і як джерело інформації, а викладач – не тільки як авторитарний носій інформації, а і як консультант; новизну й актуальність змісту навчального матеріалу та методів його вивчення; фахове спрямування вивчення педагогічної дисципліни шляхом використання міжпредметних зв'язків; об'єктивний і своєчасний контроль за навчально-пізнавальною роботою студентів і оптимальне оцінювання результатів навчання.

Щоби зацікавити магістрів спеціальності «Журналістика» процесом і результатами своєї праці, необхідно застосовувати в навчанні педагогічних дисциплін особистісно-орієнтовані проблемні завдання різного рівня, взаємонавчати та взаємоперевіряти студентів у динамічних парах, спільно з вихованцями виконувати творчі завдання, циклічно вибудовувати навчання з періодами аналітичної роботи та формування мовленнєвої діяльності, моделювати предметний і соціально-психологічний контексти фахової діяльності, залучати студентів до науково-дослідного процесу тощо (Яцишин, 2004: 8). У цьому контексті на практичних заняттях пропонується підготувати в динамічній парі студентів проведення інтерв'ю на телебаченні з проблем сучасної освіти, коли один студент виконує роль журналіста, а інший – роль міністра освіти і науки України чи депутата Верховної Ради з питань освіти, чи вчителя-інноватора.

У теоретичному підході до мотивування вивчати педагогічні дисципліни студентів-магістрів спеціальності «Журналістика» в негуманітарних закладах вищої освіти ми спираємося на дослідження Н. В. Осіпчук (Осіпчук, 2018: 35), яка визначає такі чинники мотивації: *чітку постановку мети,* тобто усвідомлення суб'єктами навчання можливості використовувати педагогічні знання у майбутній професійній діяльності; *прогнозований результат,* тобто визначення можливості студента відстежувати здобутки конкретних значущих результатів; *спілкування* як активізацію пізнавальної інтелектуальної діяльності студентів; *ігрову діяльність* як підставу для покращення мотиваційних можливостей; *фахову орієнтацію*, тобто інтеграцію навчального предмета «Педагогіка вищої школи» в систему підготовки фахівця й розуміння студентом його функціонального значення.

Ефективним, на нашу думку, засобом підвищення мотивації вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи» є аналіз публікацій у пресі щодо питань освіти і науки. Саме в цьому аналізі наводимо велику кількість вживання професійними журналістами неточної термінології, недоречного вживання основних педагогічних категорій, плутання понять «навчання» і «освіта», «методи» та «форми» навчання тощо. Такий підхід до змістового наповнення лекції «Предмет і завдання курсу «Педагогіка вищої школи» підвищує інтерес уже на першій лекції. Усі вісім тем лекційного матеріалу і вісім тем практичних робіт орієнтовані організаційно-змістово та процесуально на майбутній фах, одночасно підвищуючи інтерес студентів до педагогічної професії. Так, під час вивчення нормативно-правового забезпечення освітньої галузі в Україні студентам пропонується на основі аналізу Закону України «Про вищу освіту» підготувати невелику публікацію у формі есе на одну з тем: «Що слід чекати споживачам освітньої галузі від Закону «Про вищу освіту», «Чи готова українська економіка забезпечити престижність науково-педагогічної професії в контексті Закону «Про вищу освіту», «Аналіз окремого розділу Закону (на вибір), який, на Вашу думку, сприятиме престижності педагогічної професії», «Які поправки до Закону України «Про вищу освіту», на Вашу думку, є обґрунтованими і такими, що покращують якість і конкурентоспроможність української освіти», «Нагальні зміни, які очікує українське суспільство в освітній галузі» тощо.

Треба зазначити, що організування практичних занять із дискусійним обговоренням підготованих студентами публікацій на задані теми відбувається з надзвичайним інтересом і завзяттям. За умов використання віртуального навчального середовища цю роботу ми проводимо таким чином: на платформі студенти розміщували свої роботи, з якими ознайомлювалися учасники педагогічного процесу, у режимі онлайн обговорювали та рецензували їх. Такий вид роботи є високим мотиваційним чинником в організуванні навчального процесу. Для забезпечення підвищення мотивації засвоєння категоріального апарату педагогіки, змісту освіти, поняття компетентності, освітньо-професійної програми, рамки кваліфікацій, основних категорій дидактики, сучасних технологій навчання та виховання, діагностики результатів навчання, професійного розвитку педагога та ін. ми до змістового наповнення лекції завжди додаємо аналіз публікацій у засобах масової інформації за обраною тематикою. Це забезпечує інтеграцію загальнонаукової та професійної підготовки магістрів як системи педагогічно впорядкованих навчально-виховних впливів, орієнтованих на вмотивоване усвідомлене оволодіння студентами закладених в освітньо-професійній програмі компетентностей, які забезпечують його готовність

до виконання професійних обов'язків під час висвітлення питань освіти і науки. Студенти, аналізуючи та рецензуючи публікації, висувають багато пропозицій щодо їх удосконалення, акцентують увагу на неточностях і допущених помилках у вживанні педагогічних термінів.

***Обґрунтування фахової компетентності магістра журналістики та готовність його до педагогічно-професійної діяльності.***

В освітньо-професійній програмі підготовки магістра спеціальності 061 «Журналістика» чітко виокремлені загальні та фахові компетентності, причому, враховуючи автономність закладу вищої освіти у формуванні змісту освіти, вони часто мають суттєві відмінності. Саме професійно-педагогічна компетентність віднесена більшістю розробників до загальних компетентностей, а інша частина інтегрує її в комунікативну компетентність. Ми проаналізували освітньо-професійні програми підготовки журналістів низки закладів вищої освіти, які готують фахівців за спеціальністю 061 «Журналістика» освітнього рівня магістр, і дійшли висновку, що у більшості закладів у блоці обов'язкових дисциплін навчального плану відсутній навчальний компонент «Педагогіка вищої школи», чим можемо пояснити часту плутанину педагогічних термінів у висвітленні освітніх проблем у засобах масової інформації навіть дуже професійними журналістами. Тому важливим чинником підвищення мотивації педагогічної дисципліни є аргументовані приклади допущення таких помилок і їх аналіз. Реалізація й урахування цього підходу відбувається на лекційних заняттях із демонструванням частин відеоматеріалів і їх аналізом, обґрунтуваннями в публікаціях засобів масової інформації.

Важливим засобом підвищення мотивації до вивчення педагогічних дисциплін є диференційований підхід до формування змісту навчання з магістрами, котрі мають у планах вступати до аспірантури, орієнтування їхньої наукової діяльності на дослідження публіцистики відомих українських і зарубіжних педагогів, громадських діячів, реформаторів освітньої галузі. Під час вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи» ми диференційовано підходимо і до визначення тематики індивідуальної творчої роботи, яку студенти виконують у формі есе обсягом від 5–10 сторінок: «Школа майбутнього в Україні», «Роль вчителя у становленні мене як особистості», «Чого я очікую від навчання в НУ «Львівська політехніка», «Роль сім'ї, школи і церкви у формуванні соціальної підструктури особистості», «Етнопедагогіка мого краю», «Нова українська школа: реалії і перспективи», «Вчитель – ключова фігура педагогічного процесу», «Моє педагогічне кредо», «Проблеми сучасного учительства», «Світочі української педагогіки і їхній внесок у розвиток освіти» (на вибір).

***Розроблення науково-методичного забезпечення практичних занять на основі інтегративного підходу.***

Підготовка методичних матеріалів до проведення практичних занять і діяльнісні інноваційні підходи до їх проведення є основними засобами в нашій діяльності щодо організування, визначення змісту та проведення практичних занять із дисципліни «Педагогіка вищої школи». Враховуючи можливості студентів магістерського рівня, ми будуємо зміст практичних занять на проблемному підході, що ґрунтується на інтеграції педагогічної та професійної складових частин. Ми вже зупинялися на методичних підходах проведення практичної роботи № 1 «Нормативно-правове забезпечення освітньої галузі в Україні. Система освіти в Україні і світі». Наступні сім практичних робіт за такою тематикою: «Модернізація системи освіти в Україні і світі», «Зміст освіти. Компетентнісний підхід. Рамки кваліфікацій. Національна рамка кваліфікацій», «Основні дидактичні категорії», «Організаційно-дидактичні підходи до підготовки і проведення лекції. Складання плану-конспекту лекції. Складання рецензії на відвідану лекцію», «Організаційно-дидактичні підходи до підготовки практичного (семінарського) заняття. Складання плану-конспекту практичного (семінарського) заняття. Складання рецензії на відвідане практичне (семінарське) заняття», «Виховна робота педагога в академічній студентській групі)», «Професійний розвиток педагога. Педагогічна, акторська і журналістська майстерність».

Усі практичні роботи повністю орієнтовані на фахову спрямованість майбутньої діяльності магістрів журналістики. Під час підготовки аналізу системи освіти в Україні та світі їм пропонується робити порівняльний аналіз саме особливостей підготовки журналістів обраних країн, а складання плану-конспекту лекційного чи практичного заняття рекомендовано тільки на тему обраної фахової дисципліни навчального плану підготовки магістрів. У діяльнісному підході заслуховування елементів лекції проводимо з виокремленням чотирьох експертів, котрі розробляють критерії оцінювання підготовленої студентом лекції. Заслуховування проводиться у формі конференції, де модератором може виступати і викладач, і студент, що визначається індивідуальними особливостями студентів групи, їхніми між-

особистісними стосунками тощо. Ми практикуємо участь викладача педагогіки у представленні лекції на тему з фахової дисципліни, яку пропонують студенти.

Цікавими є представлені студентами фахові рецензії лекцій їхніх викладачів із різних дисциплін і проведених практичних занять. Підсумковим практичним заняттям є практична робота на тему «Педагогічна, акторська і журналістська майстерність», на якому студенти-магістри на основі теоретичних підходів до розуміння понять «педагогічна майстерність», «театральна педагогіка», «журналістська майстерність» репрезентують себе у власній практичній діяльності й готують усне представлення інтерв'ю, статті, повідомлення із застосуванням елементів педагогічної, театральної та журналістської майстерності. Після закінчення курсу добровільно анонімно заповнюють анкету. Саме за результатами такого опитування ми обрали найбільш цікаві й ефективні підходи до змістового і діяльнісного наповнення курсу «Педагогіка вищої школи» для студентів магістерського рівня спеціальності 061 «Журналістика». Ми провели порівняльний аналіз мотиваційно-ціннісного компонента вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи» на початку вивчення курсу та після його завершення і встановили, що упровадження методики викладання, яка ґрунтується на запропонованих методичних підходах, впроваджуваних нами протягом трьох навчальних років, підтверджує підвищення рівня мотивації до вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи». Так, після вивчення вказаної навчальної дисципліни 85% студентів зазначили, що курс «Педагогіка вищої школи» був для них корисним і цікавим, а 15% студентів після вивчення курсу зазначили, що бачать себе викладачами фахових дисциплін. Такі отримані через анкетування результати дали підстави зробити висновки та виокремити подальші напрями дослідження.

**Висновки.** Мотивація як застосування різних методів і засобів формування позитивних мотивів діяльності є рушійною силою освітнього процесу та забезпечує ефективність вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи» студентами освітнього рівня магістр спеціальності «Журналістика». Показниками сформованості мотиваційного критерію вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи» є бажання оволодіти компетентностями цієї дисципліни, зацікавленість категоріальним апаратом педагогіки, мотиваційний інтерес до обраного напряму підготовки, визначеність у майбутньому професійному виборі, інтерес педагога, його активність, єдність пізнавальної мотивації суб'єктів навчання. До подальших напрямів дослідження зараховуємо узагальнення проведеного анкетування й аналіз рівня педагогічної компетентності магістрів журналістики за мотиваційним критерієм на початку вивчення дисципліни та після її завершення з математичним опрацюванням статистичних даних.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Болюбаш Н. М. Формування педагогічної компетентності магістрантів ІТ спеціальностей засобами освітніх інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2018. Т. 71. № 3. С. 70–91.
2. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. *Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи* / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 302–347.
3. Матвієнко О. В., Цивін М. Н. Мотиваційна компонента у педагогічній підготовці магістрантів непедагогічних спеціальностей. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія.* 2016. Вип. 253. С. 168–174. URL: htpp://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2016_253_30 2016 (дата звернення: 05.04.2020).
4. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
5. Михайлюк І. Р. Педагогічні умови та модель формування готовності до педагогічної діяльності магістрів технічного спрямування. *Вісник Національної академії державної прикордонної служби України*. 2010. Вип. 3. URL: htpp//nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2019_3_9 (дата звернення: 07.04.2020).
6. Осіпчук Н. В. Навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах України (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Рівненський державний гуманітарний університет, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 336 с.
7. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку у майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 21 с.
8. Яремчук Н. Психолого-педагогічні компетенції як складова професійної підготовки фахівців непедагогічних спеціальностей. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2016. Вип. 30. С. 119–128.
9. Яцишин О. М. Мотивація навчальної діяльності студентів як психолого-педагогічна проблема. *ПостМетодика.* 2001. № 5/6 (37/38). С. 81–85.

**REFERENCES**

1. Boliubash N. M. Formuvannya pedahohichnoyi kompetentnosti mahistrantiv IT spetsial'nostey zasobamy osvitnikh informatsiynykh tekhnolohiy. [Formation of pedagogical competence of masters of IT specialties by means of educational information technologies]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya,* 2018, t. 71, № 3, pp.70–91 [in Ukrainian].

2. Vitvytska S. S. Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoi osvity. [Theoretical and methodical ambush of teacher training in the minds of step-by-step instruction]. *Akmedosyahnennya naukovtsiv Zhytomyrs'koyi naukovo-pedahohichnoyi shkoly* / ed. O. A. Dubasenyuk. Zhytomyr : Type of railway. I. Franka, 2016, pp. 302–347 [in Ukrainian].

3. Matviyenko O. V., Tsyvin M. N. Motyvatsiyna komponenta u pedahohichniy pidhotovtsi mahistrantiv nepedahohichnykh spetsial'nostey. [Motivational component in pedagogical preparation of masters of unpedagogical specialities]. *Naukovyy visnyk Natsional'noho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrayiny. Seriia : Pedahohika, psykholohiia, filosofiia.* 2016. Kyiv. Vyp. 253. S. 168–174. URL: htpp://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2016_253_302016. (data zvernennia: 05.04.2020). [in Ukrainian].

4. Machyns'ka N. I. Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profiliu. [Pedagogical education of masters of higher educational establishments of unpedagogical type]. Lviv : LvDUVS, 2013, 416 p. [in Ukrainian].

5. Mykhailiuk I. R. Pedahohichni umovy ta model formuvannia hotovnosti do pedahohichnoi diialnosti mahistriv tekhnichnoho spriamuvannia. [Pedagogical conditions and model of formation of readiness for pedagogical activity of masters of technical direction]. *Visnyk natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy,* 2010, vyp. 3. URL: htpp//nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2019_3_9 (data zvernennia: 07.04.2020) [in Ukrainian].

6. Osipchuk N. V. Navchannia inozemnykh mov u vyshchykh tekhnichnykh navchal'nykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Teaching foreign languages in higher technical educational institutions of Ukraine (second half of the XX – beginning of the XXI century)] : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.01 / Rivnenskyi derzhavnyi humanitarnyi universytet, Ternopil'skyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. Ternopil', 2018, 336 p. [in Ukrainian].

7. Tsokur R. M. Formuvannia potentsialu profesiinoho samorozvytku u maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly u protsesi mahisterskoi pidhotovky [Formation of potential of professional self-development at future teachers of higher school in the course of master's preparation] : avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04. Odesa, 2004, 21 p. [in Ukrainian].

8. Iaremchuk N. Psykholoho-pedahohichni kompetentsii yak skladova profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv nepedahohichnykh spetsialnostei [Psychological and pedagogical competencies as a component of professional training of specialists in non-pedagogical specialities]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia pedahohichna.* 2016, vyp. 30, pp. 119–128 [in Ukrainian].

9. Iatsyshyn O. M. Motyvatsiia navchal'noi diial'nosti studentiv yak psykholoho-pedahohichna problema. [Motivation of students' educational activity as a psychological and pedagogical problem]. *PostMetodyka,* 2001, № 5/6 (37/38), pp. 81–85 [in Ukrainian].

**УДК 378.147:[351.743:796](477)(045)**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214106**

***Ігор ДОНЕЦЬ,***
*orcid.org/0000-0002-4501-9405*
*кандидат педагогічних наук,*
*начальник кафедри фізичної підготовки*
*Академії Державної пенітенціарної служби*
*(Чернігів, Україна) dots.8113023@gmail.com*

***Андрій ЛЕОНЕНКО,***
*orcid.org/0000-0001-5132-9461*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри теорії та методики фізичної культури*
*Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*
*(Суми, Україна) leonlav79@gmail.com*

***Андрій КРАСІЛОВ,***
*orcid.org/0000-0001-6167-3151*
*заслужений тренер України з пауерліфтінгу,*
*старший викладач кафедри теорії та методики фізичної культури*
*Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*
*(Суми, Україна) krasilovandrei79@gmail.com*

# ТЕОРЕТИЧНІ СКЛАДНИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАСОБАМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ З УРАХУВАННЯМ ТИПУ ТЕМПЕРАМЕНТУ

*Сучасний етап реформування вищих військових навчальних закладів освіти до стандартів НАТО передбачає трансформацію програм професійної підготовки майбутніх офіцерів, зокрема програми їх спеціальної фізичної підготовки, що надалі забезпечить якісне виконання ними завдань за призначенням за різних умов навчально-бойової (службово-бойової) діяльності. Використання новітніх педагогічних технологій (методик, моделей) із акцентованим впливом сучасних технічних засобів навчання під час практичних занять зі «Спеціальної фізичної підготовки» («СФП») та інших форм фізичної підготовки із майбутніми офіцерами під час їх професійного становлення забезпечує набуття ними необхідного рівня готовності до виконання завдань за призначенням і є актуальним напрямом наукових досліджень. Головною метою роботи є теоретичне обґрунтування та розроблення сучасної змістово-функціональної моделі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів засобами спеціальної фізичної підготовки з урахуванням типу темпераменту.*

*У дослідженні теоретично обґрунтовано та розроблено сучасну змістово-функціональну модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів засобами «СФП» із урахуванням типу темпераменту в системі їх професійної освіти. Крім цього, проведено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (офіційних інтернет-джерел) у напрямі розроблення та впровадження у систему СФП майбутніх офіцерів педагогічних технологій, спрямованих на забезпечення їхньої готовності до виконання завдань за призначенням. Результати дослідження впроваджені у систему спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів Академії Державної пенітенціарної служби, Національної академії Національної гвардії України, Військового інституту танкових військ НТУ «Харківський політехнічний інститут» і здобувачів вищої освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, котрі навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі передбачають практичну апробацію розробленої моделі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів засобами «СФП» із урахуванням типу темпераменту в системі їх професійної освіти.*

***Ключові слова:*** *кваліфікаційні рівні, майбутні офіцери, професійні компетентності, професійна підготовка, педагогічна модель, психофізична підготовка, спеціальна фізична підготовка, темперамент.*

***Ihor DONETS,***
*orcid.org/0000-0002-4501-9405*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Head of the Department of Physical Training*
*Academy of the State Penitentiary Service*
*(Chernihiv, Ukraine) dots.8113023@gmail.com*

***Andrii LEONENKO,***
*orcid.org/0000-0001-5132-9461*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Culture*
*Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko*
*(Sumy, Ukraine) leonlav79@gmail.com*

***Andrii KRASILOV,***
*orcid.org/0000-0001-6167-3151*
*Honored Coach of Ukraine in Powerlifting,*
*Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Physical Culture*
*Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko*
*(Sumy, Ukraine) krasilovandrei79@gmail.com*

# THEORETICAL COMPONENTS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE OFFICERS BY MEANS OF SPECIAL PHYSICAL TRAINING

*The current stage of reforming higher military educational institutions to NATO standards involves the transformation of existing training programs for future officers, including programs of their special physical training, which will further ensure their quality performance in various conditions of training (combat) activities. The use of the latest pedagogical technologies (methods, models) with an emphasis on the influence of modern technical means of training during practical classes on "Special Physical Training" ("SFT") and other forms of physical training with future officers during their professional development – provides them with the necessary level readiness to perform tasks on purpose and is an important area of research. The main purpose of the work is – theoretical substantiation and development of a modern semantic-functional model of formation of professional competencies of future officers by means of special physical training taking into account the type of temperament.*

*As a result of the research, the modern semantic-functional model of formation of professional competencies of future officers by means of "SFT" taking into account the type of temperament in the system of their professional education is theoretically substantiated and developed. In addition, an analysis of scientific and methodological and special literature (official Internet sources) in the direction of development and implementation in the SFT system of future officers of pedagogical technologies aimed at ensuring their readiness to perform assigned tasks. The results of the study were introduced into the system of special physical training of future officers: the Academy of the State Penitentiary Service, the National Academy of the National Guard of Ukraine, the Military Institute of Tank Troops of NTU "Kharkiv Polytechnic Institute" and students of Sumy State Pedagogical University A. S. Makarenko, who study under the training program of reserve officers. Prospects for further research in this area include practical testing of the developed model of formation of professional competencies of future officers by means of "SFT" taking into account the type of temperament in the system of their professional education.*

***Key words:*** *qualification levels, future officers, professional competencies, professional training, pedagogical model, psychophysical training, special physical training, temperament.*

**Постановка проблеми.** Нестабільна політична ситуація та карантинні заходи в державі, бойові дії на сході України, економічні реформи та інші суспільні негаразди значним чином впливають на процеси, які відбуваються в оборонному секторі України. У свою чергу, силові структури та спеціальні служби України відповідно до свого призначення забезпечують захист суверенітету України, її територіальну цілісність, а також життя й особисту гідність громадян, їхні конституційні права і свободи від злочинних посягань та інших антигромадських дій.

Забезпечення вищевикладеного вимагає від військовослужбовців і працівників спеціальних служб України високої професійної (службової) підготовленості, адже завдання, які вони виконують, забезпечують мир і спокій в Україні та нерідко проходять за екстремальних умов. Необхідний рівень професійних компетентностей військовослужбовців і представників спеці-

альних служб України забезпечується у процесі бойової (службової) підготовки. Слід зазначити, що процес бойової (службової) підготовки військовослужбовців і представників спеціальних служб України забезпечується з урахуванням насамперед бойового досвіду, основних дидактичних принципів навчання та вимог внутрішньовідомчих керівних документів, а також вищих законодавчих актів (законів) України, тому пошук сучасних педагогічних технологій і методик (моделей) підготовки військовослужбовців із урахуванням вищезазначеного є пріоритетним напрямом наукових досліджень.

Не менш важливою є організація різнопланової та ефективної підготовки майбутніх офіцерів, які надалі відповідно до своїх посадових обов'язків здійснюватимуть професійну підготовку підлеглого особового складу. Крім цього, варто зауважити, що система професійної (службової) підготовки майбутніх офіцерів різних силових структур і спеціальних служб України передбачає вивчення ними різних навчальних дисциплін, серед яких провідну роль виконує «Спеціальна фізична підготовка». У свою чергу, вище зазначена практична навчальна дисципліна забезпечує необхідний рівень готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням.

Сучасний етап реформування вищих військових навчальних закладів освіти до стандартів НАТО передбачає трансформацію програм професійної підготовки майбутніх офіцерів, зокрема програми їх спеціальної фізичної підготовки, що забезпечить якісне виконання ними завдань за призначенням за різних умов навчально-бойової (службово-бойової) діяльності.

Варто також зауважити, що формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів різних силових структур і спеціальних служб України (далі – майбутніх офіцерів) необхідно здійснювати з урахуванням типу темпераменту, оскільки існує значний діапазон відмінностей між індивідами (розходження за глибиною, інтенсивністю, стійкістю емоційних реакцій, темпом, енергійністю дій та іншими динамічними, індивідуально-стійкими особливостями психічних станів і проявів, поведінки та діяльності). У свою чергу, дослідження темпераменту майбутніх офіцерів забезпечує у майбутньому передбачення особливостей реакції в їх міжособистісній взаємодії та дозволяє зреагувати на них (індивідуалізувати вимоги стосовно їхніх особливостей, сформувати позитивне ставлення до професійної діяльності та її мотивів) із метою подальшого професійного впровадження (Бабишена, 2016: 1).

Слід також підкреслити, що використання новітніх педагогічних технологій (методик, моделей) із акцентованим впливом сучасних технічних засобів навчання під час практичних занять зі «Спеціальної фізичної підготовки» (далі – «СФП») та інших форм фізичної підготовки із майбутніми офіцерами під час їх професійного становлення забезпечує набуття ними необхідного рівня готовності до виконання завдань за призначенням і є актуальним напрямом наукових досліджень.

Дослідження проведено відповідно до плану науково-дослідної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка за темою «Професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у вищій школі в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (номер державної реєстрації 0117U004242).

**Аналіз досліджень.** Моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) у обраному напрямі дозволив нам визначити учених і практиків (О. Є. Антонову, А. Г. Бухуна, Я. Б. Зорія, Ю. Г. Корнійчука, Р. І. Любчича, С. Т. Полторака, І. Г. Радванського, О. М. Ставицького, О. В. Торічного, А. В. Турчинова, А. М. Чуха та ін.), котрі у своїх працях висвітлили основні складники організації системи професійної освіти майбутніх офіцерів.

У процесі подальшого аналізу науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) нашу увагу привернули роботи: (Полторак, 2003: 2; Діденко, 2009: 3; Трегубенко, 2011: 4; Хацаюк, 2019: 5) та інших учених (таких як І. Г. Блощинський, О. О. Богданюк, А. М. Машталір, П. Л. Маслак, О. М. Ставицький, В. А. Шемчук), у яких розкриваються актуальні питання формування професійних компетентностей у майбутніх офіцерів у системі їх професійної освіти.

У свою чергу, напрям системи організації спеціальної фізичної підготовки (фізичного виховання та спорту) майбутніх офіцерів представлений роботами: (Бородін, 2009: 6; Хацаюк, 2011: 7; Старчук, 2011: 8; Чудик, 2015: 9) та інших учених і практиків (О. В. Борознюк, О. П. Гнидюк, В. В. Домніцак, С. В. Романчук, О. М. Ольховий, А. В. Турчинов).

Актуальні питання впливу ролі темпераменту на формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів висвітлені у роботах: (Ягупов, 2004: 10; Мась, Сторожук,

Сальнікова, 2012: 11; Кучеренко, 2014: 12; Стадник, Ващенко, Васищев, 2017: 13) та інших фахівців зазначеного напряму (О. Ю. Богуш, О. І. Бурчак, С. О. Гурський, Н. І. Дмитренко, О. О. Самойленко, І. В. Терещенко, Д. М. Харченко, О. О. Хацаюк, Н. С. Ярош).

Сучасні ефективні моделі формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти різних напрямів підготовки викладені у наукових працях: (Гращенкова, 2015: 14; Вартанова, 2017: 15; Проценко, 2018: 16; Карабін, Громяк, 2020: 17) та інших учених і практиків (Т. Б. Гуменюк, О. В. Єжова, Г. В. Монастирна, І. Г. Осадчий, Т. М. Пушкар, А. О. Теплицька).

Незважаючи на значну кількість робіт із обраного нами напряму дослідження, питанням удосконалення рівня професійної компетентності майбутніх офіцерів засобами «СФП» із урахуванням типу темпераменту, а також із застосуванням ефективних сучасних педагогічних моделей приділено недостатньо уваги, що потребує подальших наукових розвідок.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування та розроблення сучасної змістово-функціональної моделі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів засобами спеціальної фізичної підготовки з урахуванням типу темпераменту.

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

– провести моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (інтернет-ресурсів) у напрямі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів у системі їх професійної освіти;

– здійснити аналіз науково-методичних джерел у напрямі організації системи спеціальної фізичної підготовки (фізичного виховання та спорту) майбутніх офіцерів;

– провести аналіз науково-методичної літератури у напрямі впливу ролі темпераменту на формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів;

– визначити сучасні ефективні моделі формування професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти різних напрямів підготовки;

– теоретично обґрунтувати та розробити ефективну модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів засобами «СФП» із урахуванням типу темпераменту в системі їх професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** З метою якісної організації дослідження було створено науково-дослідну групу, до складу якої увійшли провідні учені та практики, фахівці з фізичного виховання різних груп населення, представники вищих військових навчальних закладів різних силових структур і спеціальних служб України (І. О. Донець, А. В. Леоненко, А. Д. Красілов, О. В. Зонов, О. О. Большаков, О. В. Хацаюк, С. С. Забродський). Дослідження організовано в період із вересня 2019 по травень 2020 рр. (використовувалися навчально-матеріальні бази: Військового інституту танкових військ НТУ «Харківський політехнічний інститут» і Національної академії Національної гвардії України).

Під час аналізу науково-методичної та спеціальної літератури (моніторингу інтернет-ресурсів) в обраному напрямі членами науково-дослідної групи визначено провідний компонент, який забезпечує формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – це їхня готовність до виконання завдань за призначенням. У свою чергу, «готовністю» займалися та розробляли ідеї, пов'язані з нею, такі видатні вчені, як М. І. Дяченко, А. Ц. Пуні, Ф. І. Іващенко, Я. Л. Коломенський, А. Т. Короткевич, М. Д. Левітов.

У сучасній психології вищезазначений термін використовується здебільшого для визначення усвідомленої готовності особистості до оцінки ситуації та поведінки, зумовленої її попереднім досвідом. У свою чергу, «диспозиція – це готовність, схильність суб'єкта до поведінкового акту, дії, вчинку або їх послідовності». Запропонована В. А. Ядовим диспозиційна концепція полягає в характеристиці соціальної поведінки особистості залежно від станів її готовності до певного способу дій.

У свою чергу, завдяки експериментальним дослідженням, проведеним Д. М. Узнадзе та його школою, розроблено загальнопсихологічну теорію установки (Узнадзе, 1997: 18). Теорія установки Д. М. Узнадзе з'явилася і розроблена як теорія, що описує одну з форм неусвідомлюваної нервової діяльності. Зазначений учений пояснював явища сприйняття як відображення дійсності в поведінці живої істоти. Крім цього, автори численних теорій пояснюють поняття «готовність до діяльності» через різні варіації своїх шкіл і галузей психології, наприклад, військової психології, котра визначає готовність до діяльності через боєготовність (Балашов, Васильєв, Дубровинський, 2013: 19). Таким чином, готовність до дії – це своєрідний стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, які забезпечують ефективне виконання певних дій.

Для досягнення цілісного розуміння формування необхідних професійних компетентностей майбутніх офіцерів із урахуванням типу

темпераменту під час майбутнього педагогічного експерименту доцільним є застосування психодіагностичних методів дослідження. Нами планується використати методику за Г. Айзенком (H. J. Eysenck), що дозволить визначити індивідуальні типологічні компоненти та здійснити якісний аналіз отриманих результатів тестування. Очікувані показники визначення типу темпераменту є важливими для дослідження психологічних особливостей майбутніх офіцерів, оскільки дозволяють впливати на навчально-бойову (службово-бойову) діяльність і враховувати перебіг різних психічних процесів, викликаних емоціогенними чинниками та психолого-педагогічними впливами.

Варто також зауважити, що показники моделі, запропонованої Г. Айзенком, включають у себе три чинники: екстраверсія – інтроверсія, нейротизм – емоційна стабільність, психотизм, два з яких стосуються емоційності та спілкування. У свою чергу, чинник нейротизму вказує на емоційну стабільність, що характеризується схильністю до злості та роздратування на одному полюсі й емоційною стабільністю на іншому. Другий чинник, інтроверсія – екстраверсія, крім інших рис, включає у себе відповідні динамічні параметри міжособистісної комунікації, що є важливою якістю для системи професійної підготовки майбутніх офіцерів і подальшої їхньої професійної самореалізації. Для екстравертів властиві виразність, жива міміка, а для інтровертів – мала виразність, стриманість.

Зазначене вище й очікуванні результати майбутнього тестування (у рамках науково-дослідної роботи) дозволить сформувати навчальні групи курсантів для проведення практичних занять зі спеціальної фізичної підготовки з урахуванням їхніх типів темпераменту. Це дозволить оптимізувати освітній процес майбутніх офіцерів, підвищить ефективність відпрацювання сумісних навчально-тренувальних завдань, згуртує військові (службові та професійні) колективи та підвищить індивідуальний рівень спеціальної фізичної підготовленості досліджуваних майбутніх офіцерів, що забезпечить ефективне виконання ними завдань за призначенням за різних умов навчально-бойової діяльності. Таким чином, проаналізувавши праці провідних учених із проблеми «готовності», ми дійшли висновку, що у сучасній психології «готовність до діяльності» розглядається в різних підходах, і найпоширенішими є особистісний і функціональний.

Підводячи загальний підсумок аналізу науково-методичної та спеціальної літератури, вважаємо, що вищезазначені наукові праці використовують застарілі підходи до розкриття готовності, а саме означення усвідомлених готовностей особистості до оцінок ситуації та поведінки, зумовлених її попереднім досвідом.

Відповідно до вищезазначеного членами науково-дослідної групи було розроблено модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів засобами «СФП» із урахуванням типу темпераменту в системі їх професійної освіти (рис. 1, на прикладі курсантів Національної академії Національної гвардії України).

Відповідно до проведеного теоретико-методологічного аналізу з цієї проблематики нами визначено наукову новизну майбутніх результатів дослідження, планується:

– визначити поняття «готовність до виконання завдань за призначенням майбутніх офіцерів»;

– виявити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до виконання завдань за призначенням із урахуванням їхнього типу темпераменту.

Крім цього, планується удосконалити алгоритм визначення кваліфікаційних рівнів спеціальної фізичної підготовленості, необхідних для успішного виконання завдань за призначенням майбутніми офіцерами, та засобів для їх формування у вищих військових навчальних закладах силових структур і спеціальних служб України.

**Висновки.** Таким чином, мету дослідження досягнуто, а завдання дослідження виконані. Теоретично обґрунтовано та розроблено сучасну змістово-функціональну модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів засобами «СФП» із урахуванням типу темпераменту в системі їх професійної освіти. Крім цього, проведено аналіз науково-методичної та спеціальної літератури (офіційних інтернет-джерел) у напрямі розроблення та впровадження у систему СФП майбутніх офіцерів педагогічних технологій, спрямованих на забезпечення їх готовності до виконання завдань за призначенням (формування професійних компетентностей).

Результати дослідження впроваджені у систему спеціальної фізичної підготовки майбутніх офіцерів: Академії Державної пенітенціарної служби, Національної академії Національної гвардії України, Військового інституту танкових військ НТУ «Харківський політехнічний інститут» і здобувачів вищої освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, які навчаються за програмою підготовки офіцерів запасу.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі передбачають практичну апробацію розробленої нами моделі формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів засобами «СФП» із урахуванням типу темпераменту в системі їх професійної освіти (на прикладі курсантів вищих військових навчальних закладів Збройних Сил України та Національної гвардії України).

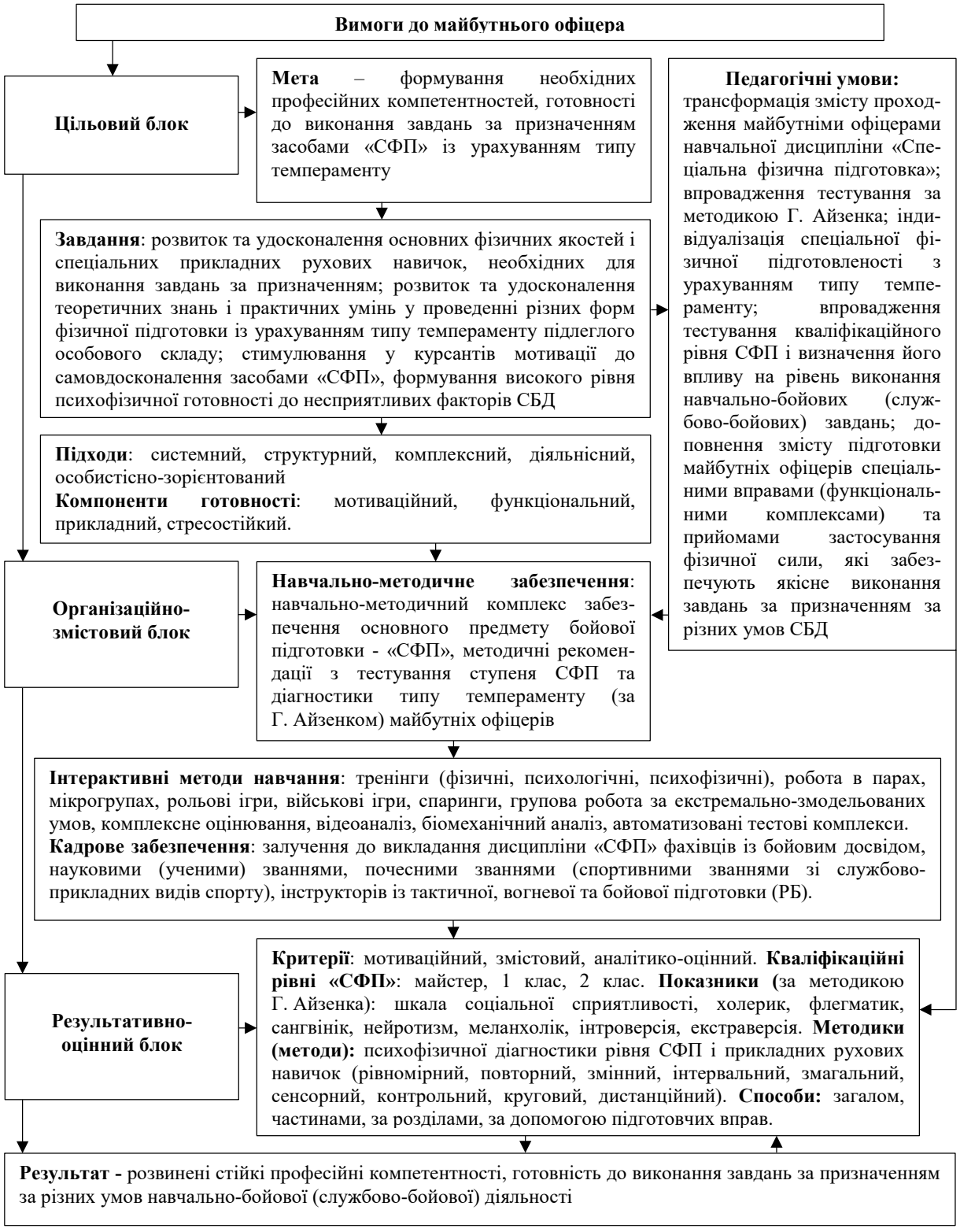



**Рис. 1. Змістово-функціональна модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів засобами «СФП» із урахуванням типу темпераменту в системі їх професійної освіти**

Примітка: авторська розробка (О. В. Хацаюк, С. С. Забродський, І. О. Донець, А. В. Леоненко, А. Д. Красілов, О. В. Зонов, О. О. Большаков)

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Бабишена М. І. Визначення ролі темпераменту як біологічно зумовленого чинника у процесі формування професійно значущих якостей майбутніх суднових офіцерів (за методикою Г. Айзенка). *Педагогічний альманах.* 2016. Вип. 31. С. 58–64.
2. Полторак С. Т. Педагогічні умови формування умінь командира підрозділу у майбутніх офіцерів МВС України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2003. 21 с.
3. Діденко О. В. Теоретико-методичні засади формування здатності до професійної творчості в майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2009. 40 с.
4. Трегубенко Т. В. Формування професійної компетентності майбутніх дільничних інспекторів міліції у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2011. 22 с.
5. Хацаюк О. В. Сутність та структура готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням засобами спеціальної фізичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019. № 65 (Т. 2). С. 144–155.
6. Бородін Ю. А. Фізична підготовка курсантів у вищих військових навчальних закладах інженерно-операторського профілю : монографія. Київ, 2009. 417 с.
7. Хацаюк О. В. Спеціальна фізична підготовка військовослужбовців внутрішніх військ МВС України : навчальний посібник. Харків, 2011. 180 с.
8. Старчук О. О. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Хмельницький, 2011. 22 с.
9. Чудик А. В. Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування спеціальних засобів та заходів фізичного впливу в процесі оперативно-службової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Хмельницький, 2015. 20 с.
10. Ягупов В. В. Військова психологія : підручник. Київ, 2004. 656 с.
11. Мась Н. М., Сторожук Н. А., Сальнікова О. Ф. Темпераментальні властивості як чинник соціально-психологічної адаптації військовослужбовців строкової служби. *Вісник Національного університету оборони України.* 2012. № 5 (30). С. 232–239.
12. Кучеренко Н. С. Нервово-психічна стійкість як один з факторів психологічного забезпечення службово-бойової діяльності майбутніх офіцерів внутрішніх військ України. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2014. Вип. 16. С. 117–124.
13. Стадник А. В., Ващенко І. В., Васищев В. С. Теоретико-методологічні засади формування психологічної готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до службово-бойової діяльності. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди (Психологія).* 2017. Вип. 55. С. 250–258.
14. Гращенкова Ж. В. Формування професійної компетентності майбутнього тренера з плавання у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 20 с.
15. Вартанова О. В. Професійна компетентність персоналу: сучасні вимоги та підходи до формування. *Проблеми системного підходу в економіці (економіка та управління підприємствами).* 2017. Вип. 5 (61). С. 97–102.
16. Проценко А. А. Формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Мелітополь, 2018. 332 с.
17. Карабін О. Й., Громяк М. І. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів із метою їх професійної підготовки в закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи.* 2020. Вип. 5 (121). С. 121–123.
18. Узнадзе Д. Н. Теория установки : учебное пособие. Воронеж, 1997. 448 с.
19. Балашов С. П., Васильєв С. П., Дубровинський Г. Р. Практичний курс військової психології : навчальний посібник. Ч. 2. Київ, 2013. 172 с.


## REFERENCES


1. Babyshena M. I. Vyznachennia roli temperamentu yak biolohichno zumovlenoho chynnyka u protsesi formuvannia profesiino znachushchykh yakostei maibutnikh sudnovykh ofitseriv (za metodykoiu H. Aizenka) [Determining the role of temperament as a biologically determined factor in the process of forming professionally significant qualities of future ship officers]. *Pedahohichnyi almanakh*. 2016. Vyp. 31. P. 58–64. [in Ukrainian].
2. Poltorak S. T. Pedahohichni umovy formuvannia umin komandyra pidrozdilu u maibutnikh ofitseriv MVS Ukrainy [Pedagogical conditions for the formation of unit commander skills in future officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Khmelnytskyi, 2003. 21 p. [in Ukrainian].
3. Didenko O. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia zdatnosti do profesiinoi tvorchosti v maibutnikh ofitseriv derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Theoretical and methodological principles of forming the ability to professional creativity in future officers of the State Border Guard Service of Ukraine] : avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.04. Khmelnytskyi, 2009. 40 p. [in Ukrainian].
4. Trehubenko T. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh dilnychykh inspektoriv militsii u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of professional competence of future district police inspectors in the process of professional training] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Khmelnytskyi, 2011. 22 p. [in Ukrainian].
5. Khatsaiuk O. V. Sutnist ta struktura hotovnosti maibutnikh ofitseriv NHU do vykonannia zavdan za pryznachenniam zasobamy spetsialnoi fizychnoi pidhotovky [The essence and structure of readiness of future officers of NGU to perform tasks assigned by means of special physical training]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 2019. № 65 (T. 2). P. 144–155. [in Ukrainian].

6. Borodin Yu. A. Fizychna pidhotovka kursantiv u vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladakh inzhenerno-operatorskoho profiliu [Physical training of cadets in higher military educational institutions of engineering and operator profile] : monohrafiia. Kyiv, 2009. 417 p. [in Ukrainian].

7. Khatsaiuk O. V. Spetsialna fizychna pidhotovka viiskovosluzhbovtsiv vnutrishnikh viisk MVS Ukrainy [Special physical training of servicemen of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine] : navch. posib. Kharkiv, 2011. 180 p. [in Ukrainian].

8. Starchuk O. O. Metodyka formuvannia fizychnoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv [Methods of forming the physical fitness of future officers] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Khmelnytskyi, 2011. 22 p. [in Ukrainian].

9. Chudyk A. V. Pidhotovka maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do zastosuvania spetsialnykh zasobiv ta zakhodiv fizychnoho vplyvu v protsesi operatyvno-sluzhbovoi diialnosti [Preparation of future border officers for the use of special means and measures of physical influence in the process of operational and service activities] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Khmelnytskyi, 2015. 20 p. [in Ukrainian].

10. Iahupov V. V. Viiskova psykholohiia [Military psychology] : pidruchnyk. Kyiv, 2004. 656 p. [in Ukrainian].

11. Mas N. M., Storozhuk N. A., Salnikova O. F. Temperementalni vlastyvosti yak chynnyk sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii viiskovosluzhbovtsiv strokovoi sluzhby [Temperamental properties as a factor in the socio-psychological adaptation of military servicemen]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. 2012. № 5 (30). P. 232–239 [in Ukrainian].

12. Kucherenko N. S. Nervovo-psykhichna stiikist yak odyn z faktoriv psykholohichnoho zabezpechennia sluzhbovo-boiovoidiialnosti maibutnikh ofitseriv vnutrishnikh viisk Ukrainy [Nervous and mental stability as one of the factors of psychological support of service and combat activity of future officers of internal troops of Ukraine]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*. 2014. Vyp. 16. P. 117–124. [in Ukrainian].

13. Stadnyk A. V., Vashchenko I. V., Vasyshchev V. S. Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia psykholohichnoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy do sluzhbovo-boiovoi diialnosti [Theoretical and methodological principles of forming the psychological readiness of future officers of the National Guard of Ukraine for service and combat activities]. *Visnyk KhNPU imeni H. S. Skovorody (Psykholohiia)*. 2017. Vyp. 55. P. 250–258. [in Ukrainian].

14. Hrashchenkova Z. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho trenera z plavannia u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of professional competence of the future swimming coach in the process of studying professional disciplines] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv, 2015. 20 p. [in Ukrainian].

15. Vartanova O. V. Profesiina kompetentnist personalu: suchasni vymohy ta pidkhody do formuvannia [Professional competence of staff: modern requirements and approaches to formation]. *Problemy systemnoho pidkhodu v ekonomitsi (ekonomika ta upravlinnia pidpryiemstvamy)*. 2017. Vyp. 5 (61). P. 97–102. [in Ukrainian].

16. Protsenko A. A. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury u protsesi pedahohichnoi praktyky [Formation of professional competence of future teachers of physical culture in the process of pedagogical practice] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Melitopol, 2018. 332 p. [in Ukrainian].

17. Karabin O. Y., Hromiak M. I. Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv iz metoiu yikh profesiinoi pidhotovky v zakladakh vyshchoi osvity [Formation of digital competence of future teachers for the purpose of their professional training in higher education institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy*. 2020. Vyp. 5 (121). P. 121–123. [in Ukrainian].

18. Uznadze D. N. Teoryia ustanovky [Installation theory] : ucheb. posob. Voronezh, 1997. 448 p. [in Russian].

19. Balashov S. P., Vasyliev S. P., Dubrovynskyi H. R. Praktychnyi kurs viiskovoi psykholohii [Practical course of military psychology] : navch. posib. Ch. 2. Kyiv, 2013. 172 p. [in Ukrainian].

**УДК 378.015.31:17.022.1-021.483(045)**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214107**

***Людмила ЄФИМЕНКО,***
*orcid.org/0000-0002-7041-1505*
*викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти*
*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*
*(Харків, Україна) ludmilaefimenko337@gmail.com*

# СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ТА РІВНІ ВИХОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

*Одним із найважливіших завдань сучасного суспільства і, як наслідок, системи освіти стає пошук конкретних форм, методів і засобів формування і виховання толерантності підростаючого покоління.*

*Метою статті було визначення сутності поняття «комунікативна толерантність», структурних компонентів і рівнів вихованості комунікативної толерантності майбутніх педагогів дошкільного профілю та їхня характеристика.*

*У статті проведено аналіз основних дефініцій поняття комунікативної толерантності. Об'єктом розгляду стали дослідження З. Агеєвої, Є. Виноградової, В. Грищук, Т. Маслової, А. Скок, А. Сукачевої, Ю. Тодорцевої, Л. Яцевич. Запропоновано таку експлікацію цього поняття: комунікативна толерантність – це психосоціальна характеристика особистості, що виявляється під час взаємодії особистості з оточуючими людьми та характеризується безконфліктною комунікативною поведінкою і прийняттям різних якостей і вчинків суб'єктів для досягнення позитивних цілей.*

*Наголошується, що орієнтирами комунікативної толерантності майбутніх педагогів дошкільного профілю є: терпимість, повага, емпатія, доброта, спілкування, довіра, кооперація, доброзичливість, емоційна стійкість, гнучкість у різних ситуаціях, здатність поставити себе на місце іншого.*

*Установлено, що найчастіше у структурі комунікативної толерантності дослідники виділяють когнітивний, емоційний, конативний, діяльнісний і мотиваційно-ціннісний компоненти, і за збереження схожого змісту найменування компонентів можуть варіюватися. На основі аналізу цієї інформації схарактеризовано структурні компоненти комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти: когнітивний, емоційний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний.*

*Визначено рівні вихованості комунікативної толерантності майбутніх педагогів дошкільного профілю, які умовно можна розподілити на низький, середній і високий.*

*Намічено перспективи подальших наукових розвідок, які полягають у розробці педагогічної моделі виховання комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі педагогічної практики.*

***Ключові слова:*** *комунікативна толерантність, особистість, взаємодія, компоненти комунікативної толерантності, рівні вихованості комунікативної толерантності, майбутні педагоги дошкільного профілю.*

***Liudmyla YEFYMENKO,***
*orcid.org/0000-0002-7041-1505*
*Tutor at the Chair of Theory and Methodology of Preschool Education*
*Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council*
*(Kharkiv, Ukraine) ludmilaefimenko337@gmail.com*

# STRUCTURAL COMPONENTS AND LEVELS OF FORMED COMMUNICATIVE TOLERANCE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

*One of the most crucial issues of modern society and as a result, education system is seeking certain forms, methods and means of forming and training tolerance of teenagers.*

*The aim of the article is to define the concept "communicative tolerance", structural components, levels and charactistics of formed communicative tolerance of future preschool teachers.*

*The article analyzes basic definitions of the concept of communicative tolerance. Z. Ageeva, E. Vynogradova, V. Hryshchuk, T. Maslova, A. Skok, A. Sukacheva, Yu. Todortseva, L. Yatsevych studied the copcept. The following concept explication is offered: communicative tolerance is a psychosocial characteristic of an individual, which is evident during interaction and is characterized by conflict-free communicative behavior and acceptance of various qualities and actions of subjects to achieve positive goals.*

*It is emphasized that the guidelines of communicative tolerance of future preschool teachers are: tolerance, respect, empathy, kindness, communication, trust, cooperation, friendliness, emotional stability, flexibility, an ability to imagine yourself in the place of someone else.*

*It is established that most often in the structure of communicative tolerance researchers distinguish cognitive, emotional, conative, activity and motivational-value components, while maintaining similar content, the names of the components may vary. Based on the analysis of this information, the structural components of communicative tolerance of future preschool teachers are characterized as cognitive, emotional, activity, and motivational-value.*

*The levels of formed communicative tolerance of future preschool teachers are determined as low, medium and high.*

*Further research prospects are outlined. They are about developinh a pedagogical model of training communicative tolerance of future preschool teachers during practical trainings.*

***Key words:*** *communicative tolerance, personality, interaction, components of communicative tolerance, levels of formed communicative tolerance, future preschool teachers.*

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження зумовлена радикальними змінами в економіці, політиці й освіті, що нині відбуваються не тільки в Україні, але і в усьому цивілізованому світі та йдуть паралельно із заміною владних відносин толерантними. Нині освіта стає однією з провідних сфер життя суспільства, що відповідає за результати навчання та виховання. Сучасна людина не тільки освічена, але й володіє почуттям самоповаги і поваги інших. Найважливішим завданням є виховання у підростаючого покоління вміння будувати відносини у процесі взаємодії з оточуючими на основі співпраці та взаєморозуміння, готовності прийняти інших людей, їхні погляди, звичаї та звички такими, якими вони є. У зв'язку з цим одним із найважливіших завдань нашого суспільства і, як наслідок, системи освіти стає пошук конкретних форм, методів і засобів формування та виховання толерантності підростаючого покоління.

**Аналіз досліджень.** Аналіз сучасної наукової психолого-педагогічної літератури показує, що проблема толерантності є предметом уваги досить широкого кола дослідників. Вона широко відображена в роботах, присвячених толерантності як складному інтегративному утворенню у загальній стратегії розвитку особистості (О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, С. Бондирєва, В. Маралов, О. Клепцова, Д. Колесов, К. Роджерс, М. Рожков, В. Сітаров, Г. Солдатова, Ю. Хабермас, Л. Шайгерова); етнічній толерантності (О. Байбаков, О. Вербовський, Б. Вульф, О. Гуренко, Н. Лебедєва, О. Лункова, О. Петрицький, М. Пірен, В. Подобєд, Ю. Римаренко, Т. Стефаненко, В. Тишков); вихованню молоді на основі принципів толерантної поведінки (М. Андрєєв, О. Батурина, Т. Білоус, О. Волошина, В. Гришук, Я. Довгополова, І. Жданова, О. Калач, П. Комогоров, Л. Ніколаєва, С. Толстікова, О. Хижняк); технологічним особливостям виховання толерантності (С. Герасимов, Б. Рієрдон, В. Сітаров, І. Сковородкіна, О. Скрябіна, П. Степанов); філософському осмисленню проблеми толерантності (Ф. Бацевич, М. Каган, В. Лекторський, М. Уолцер, В. Золотухін); моральному вихованню молоді у дусі толерантності (Ш. Амонашвілі, Я. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, М. Монтессорі, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Френе, Р. Штайнер); комунікативній толерантності (В. Бойко, О. Гаврилюк, Б. Гершунський, О. Зарівна, А. Зінченко, П. Комогоров, Н. Обозов, В. Садова, А. Скок, І. Тимченко, Ю. Тодорцева).

**Мета статті –** проаналізувати сутність поняття «комунікативна толерантність», визначити структурні компоненти та рівні вихованості комунікативної толерантності майбутніх педагогів дошкільного профілю та схарактеризувати їх.

**Виклад основного матеріалу.** У контексті різних наук про людину дослідниками наводяться різні дефініції поняття комунікативної толерантності, звернення до яких доречно під час розгляду цього утворення як складного інтегративного феномену.

У своєму дослідженні, присвяченому формуванню комунікативної толерантності у майбутніх соціальних працівників, Л. Яцевич розуміє комунікативну толерантність як фахово значущу властивість особистості, сформованість якої передбачає цілісність особистісного та професійного розвитку майбутнього педагога (Яцевич, 2010: 31).

Узагальнюючи різні підходи, у своєму дослідженні Ю. Тодорцева розглядає толерантність як загальнолюдську якість особистості, що виражається через послаблення її реакції на негативні фактори соціального середовища, вміння розуміти відмінний духовний стан чи інші погляди, терпимо ставитися до них і поважати гідність їхніх носіїв, враховуючи мету культурного з'ясування розбіжностей. Натомість толерантність характеризує лише ту особистість, яка відкрита до сприйняття інших культур, здатна поважати багатогранність людської думки та цінностей, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами (Тодорцева, 2004: 11).

А. Скок уважає, що комунікативна толерантність характеризується здатністю особистості до взаємодії з іншими. Вона проявляється у пізнанні особистістю самої себе та іншої людини, толерантних настановах поведінки та спілкування (Скок, 2007: 80).

Комунікативна толерантність, як стверджує В. Грищук, – це «психосоціальна характеристика особистості, зорієнтована на терпиму, доброзичливу поведінку, на особливий, безконфліктний тип комунікативної взаємодії індивіда з іншими людьми» (Грищук, 2005: 56).

З. Агеєва зауважує, що особистість не бачить істотних розходжень між проявами власної та чужої особистості або не сприймає негативні переживання через таку несхожість. У комунікативній толерантності характерним є ставлення особистості до інших, що дозволяє побачити стійкість стану психіки, здатність до взаємодії (Агеєва, 2012: 50).

Згідно із твердженням Є. Виноградової комунікативна толерантність є основною якістю особистості, що виявляється в терпимості, безконфліктності, а також стійкості, довірі та здатності спокійно й без роздратування приймати індивідуальності інших людей (Виноградова, 2002: 23).

А. Сукачева та Т. Маслова трактують комунікативну толерантність як «терпимість людини до інших людей і здатність приймати інших людей такими, якими вони є, без виникнення агресивних реакцій» (Сукачева, Маслова, 2017).

Таким чином, у рамках дослідження виховання комунікативної толерантності майбутніх педагогів дошкільної освіти нами використовується така експлікація цього поняття: комунікативна толерантність – це психосоціальна характеристика особистості, що виявляється під час взаємодії особистості з оточуючими людьми та характеризується безконфліктною комунікативною поведінкою і прийняттям різних якостей і вчинків суб'єктів для досягнення позитивних цілей. Тож орієнтирами комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти вважаємо: терпимість, повагу, емпатію, доброту, спілкування, довіру, кооперацію, доброзичливість, емоційну стійкість, гнучкість у різних ситуаціях, здатність поставити себе на місце іншого.

Схарактеризувавши зміст поняття «комунікативна толерантність», перейдемо до розгляду його структури, тобто визначимо компонентний склад комунікативної толерантності.

Зауважимо, що структура фахової складової частини міжособистісної толерантності педагога включає когнітивний, функціональний і діяльнісний компоненти:

– когнітивний компонент відображає зміст фахової підготовки майбутніх педагогів;

– функціональний компонент – фахову підготовку майбутніх педагогів до виконання професійних функцій;

– діяльнісний компонент – фахову підготовку майбутніх педагогів до оволодіння різними напрямами його професійної діяльності (Молчанова, 2013: 16).

У своєму дослідженні А. Зінченко пропонує скористатися аксіологічним характерологічним, когнітивним і поведінковим компонентами (Зінченко, 2011: 243).

А. Бекетова використовує когнітивний, оцінний, мотиваційно-ціннісний, рефлексивний і діяльнісний компоненти комунікативної толерантності, які дозволяють визначити її особливості (Бекетова, 2018: 56).

Досліджуючи комунікативну толерантність старшокласників, Є. Гребенець виділяє в ній такі компоненти:

– мотиваційно-ціннісний (має за мету об'єднання мотивів, потреб, цінностей і відносин, що регулюють толерантну поведінку особистості);

– когнітивний (об'єднує систему знань про комунікативну толерантність і культуру спілкування);

– поведінковий (керується уміннями та навичками толерантної поведінки, вибором оптимального способу спілкування з урахуванням індивідуальних особливостей співрозмовника, здатністю контролювати свої емоції та поведінку) (Гребенець, 2013: 30).

У своїй монографії «Психологія і педагогіка толерантності» О. Клепцова розглядає комунікативну толерантність як синтез 4 компонентів: когнітивного, конативного, емоційно-вольового та мотиваційно-ціннісного (Клепцова, 2004).

Розглядаючи структуру комунікативної толерантності, ми уявляємо її як цілісне багатокомпонентне утворення, у якому, за нашим припущенням, можна виокремити: когнітивний, емоційний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний компоненти.

**Когнітивний компонент** – це уявлення індивіда про комунікативну толерантність і культуру спілкування, усвідомлення ідеї толерантної комунікації, її відповідність моральним нормам і принципам. Ця підструктура відбиває тип мислення кожної конкретної людини: принципи її розуміння навколишньої дійсності, властиві їй стереотипи осмислення ідей, думок, прийняття рішень. Когнітивний компонент – це своєрідне «інформаційне поле», частини якого характеризують особистість з усіма її особливостями, відображають взаємини в освітньому середовищі, специфіку роботи освітнього закладу та предметний зміст навчання.

**Емоційний компонент** – це відносно стійкі почуття індивіда до різних суб'єктів і процесу

толерантної взаємодії з ними, що виражається в емоційно-ціннісній оцінці міжособистісних відносин. Саме від оцінки (за якою завжди стоїть виражена тією чи іншою мірою емоція, яка є одним із базових проявів психічної діяльності) та від її характеру і залежатиме, чи виявить індивід у взаємодії з іншим толерантність або ж, навпаки, інтолерантність; чи зможе вибрати найбільш ефективні способи поведінки та взаємодії з оточуючими тощо. Цей компонент передбачає прояв терплячого ставлення до інших, витримку, самовладання, сприйняття й оцінку дій інших людей із погляду толерантності.

**Діяльнісний компонент** характеризує схильність до поведінки, в основі якої лежить розуміння, співпраця, комунікативні уміння та навички, стриманість щодо іншої позиції, критики, конструктивна реакція на провокуючі питання, конфліктні ситуації. Він передбачає включення у виховний процес особистісного досвіду студента.

**Мотиваційно-ціннісний компонент** виявляє емоційно-стійке ставлення до власної комунікації, ставлення до інших як до рівноправних учасників діалогу, успіх у якому може бути досягнутий, якщо будуть враховані інші думки, цілі й інтереси усіх сторін, збережений паритет і повага один до одного. Він об'єднує в собі мотиви, потреби, цінності та відносини, що регулюють толерантну поведінку особистості.

На нашу думку, цей компонент займає центральне місце, виконуючи інтегруючий взаємозв'язок усіх інших структурних компонентів комунікативної толерантності.

У ході аналізу результатів констатувального експерименту ми визначили три рівні вихованості показників комунікативної толерантності майбутніх педагогів дошкільного профілю: низький, середній, високий.

Якісний опис рівнів вираженості показників вихованості комунікативної толерантності наводимо нижче.

**Низький рівень.** На цьому рівні вихованості комунікативної толерантності слабо проявляється соціально-професійна активність, здатність до терпимості, взаємодії з іншими людьми. Особистість намагається приховати свої негативні оцінки й переживання з приводу більшості оточуючих, роблячи про них різкі, однозначні висновки. Найчастіше вона досягає своїх цілей на шкоду іншому, не погоджується дійти компромісу на основі взаємних уступок, байдуже ставиться до проблем оточуючих. Результати цього рівня свідчать про різке обмеження діапазону емоційної чутливості й емпатійного сприйняття, тому особистість стикається з труднощами у встановленні глибоких і тісних емоційно насичених контактів з людьми або взагалі намагається уникати особистих контактів. Респонденти цього рівня байдужі до дискомфортних станів оточуючих. Їхній набір професійно важливих морально-вольових якостей неповний, а сформованість окремих якостей особистості характеризується непостійністю проявів.

**Середній рівень.** У респондентів цього рівня відбувається поєднання як толерантних, так і інтолерантних рис. Вони мають досить виражені здібності: більш інтелектуально розвинені, абстрактно мислять, не мають негативних оцінок і переживань із приводу більшості оточуючих, іноді виявляють товариськість, природність, невимушеність, увагу до людей, готовність до спільної роботи, активність в усуненні конфліктів. Здебільшого студенти здатні встановлювати глибокі й тісні емоційно насичені контакти з людьми, мають підвищену чутливість до внутрішніх станів інших людей, впевнені у собі, не схильні до випадкових коливань настрою, тверезо оцінюють дійсність, активні, мають емоційну зрілість, тобто здатні справлятися зі своїми страхами та негативними емоційними станами (гнівом, роздратуванням, обуренням тощо). Респонденти на цьому рівні вихованості комунікативної толерантності володіють інтуїтивним сприйняттям, розуміють партнера по спілкуванню на основі співпереживання, уміють поставити себе на його місце, в конфліктній ситуації доходять альтернативи, повністю задовольняючи інтереси обох сторін. Навіть у важких ситуаціях вони не втрачають оптимізм, здоровий глузд, небайдуже ставляться до переживань і проблем оточуючих, досить швидко згладжують конфлікти.

**Високий рівень.** Характерний для респондентів, котрі не мають негативних оцінок і переживань із приводу більшості оточуючих, не схильні робити необґрунтовані узагальнення негативних фактів у взаєминах із партнерами по спілкуванню, мають здатність відповідно до ситуації адекватно висловлювати свої почуття, вести себе природньо та розкуто, вільно демонструвати оточуючим свої емоції; здатні до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно насичених контактів. Для них характерні позитивні тенденції ставлення до людей загалом, зумовлені життєвим досвідом, установками, властивостями характеру, моральними принципами, станом психічного здоров'я. У студентів цього рівня адекватна самооцінка своїх досягнень, можливостей і здібностей, сформована готовність до самостійного прийняття рішень і їх реалізації з позиції загальнолюдських цінностей і моральь-

них норм, часто проявляється здатність до толерантності, взаємодії з іншими, сформовані уміння та навички культури поведінки. Респонденти на цьому рівні мають яскраво виражені риси толерантної особистості, не оцінюють людей, виходячи із власного «Я», не схильні «підганяти» партнерів по спілкуванню під себе. Вони відкриті, готові прийти на допомогу, дати пораду, вислухати. Високі бали вказують на здатність до співпереживання, схильність до добродушності, легкість у спілкуванні, готовність до співпраці, уважність до людей, сердечну доброту, пристосованість, емоційну стійкість, уміння володіти собою, постійне прагнення до порозуміння, альтруїзм.

**Висновки.** Таким чином, зазначене вище дозволяє зробити висновок про те, що комунікативна толерантність – це цілісне багатокомпонентне утворення, у якому можна виокремити когнітивний, емоційний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний компоненти. Показники вихованості комунікативної толерантності майбутніх педагогів дошкільного профілю можна умовно розподілити на низький, середній і високий рівні.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці педагогічної моделі виховання комунікативної толерантності майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі педагогічної практики.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Агеєва З. Комунікативна толерантність як елемент комунікативної компетентності особистості. *Вісник Івано-Франківського державного університету. Серія «Природничі, суспільні науки».* 2012. № 1. С. 49–53.
2. Бекетова А. П. Формирование межкультурной коммуникативной толерантности студентов телекоммуникационных специальностей в образовательном процессе вуза : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Екатеринбург. 2018. 202 с.
3. Виноградова Е. Г. Субъектные предпосылки толерантности личности : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.01 / Нижегор. гос. пед. ун-т. Сочи, 2002. 118 с.
4. Гребенец Е. С. Формирование коммуникативной толерантности у старшеклассников во внеучебной деятельности : дис. … канд. пед. наук. Москва, 2013. 173 с.
5. Грищук В. М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Вят. гос. гуманитар. ун-т. Киров, 2005. 228 с.
6. Зінченко А. Модель формування комунікативної толерантності студентів педагогічних спеціальностей університетів у процесі гуманітарної підготовки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 3. С. 241–248.
7. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : учебное пособие. Москва : Академический проспект, 2004. 176 с.
8. Молчанова А. О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога : посібник. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 150 с.
9. Скок А. Г. Комунікативна толерантність викладача вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2007. № 34. С. 79–84.
10. Сукачева А. В., Маслова Т. М. Коммуникативная толерантность: теоретический и практический аспекты. *Современные научные исследования и инновации*. 2017. № 3. URL: http://web.snauka.ru/issues/2017/03/79178 (дата обращения: 05.02.2020).
11. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 23 с.
12. Яцевич Л. П. Формирование коммуникативной толерантности у будущих специалистов социальной работы : дис. … канд. пед. наук. Чита, 2010. 193 с.


## REFERENCES


1. Aheieva Z. Komunikatyvna tolerantnist yak element komunikatyvnoi kompetentnosti osobystosti. [Communicative tolerance as an element of communicative competence of the individual]. *Visnyk Ivanivskoho derzhavnoho universytetu. Series "Natural, social sciences".* 2012. № 1, pp. 49–53 [in Ukrainian].
2. Beketova A. P. Formyrovanye mezhkulturnoi kommunykatyvnoi tolerantnosty studentov telekommunykatsyonnykh spetsyalnostei v obrazovatelnom protsesse vuza [Formation of intercultural communicative tolerance of students of telecommunication specialties in the educational process of the university] : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.08. Ekaterynburh. 2018. 202 p. [in Russian].
3. Vynohradova E. H. Subektnye predposylky tolerantnosty lychnosty [Subjective preconditions of personality tolerance] : avtoref. dys. … kand. psykhol. nauk : 19.00.01 / Nyzhehor. hos. ped. un-t. Sochy, 2002. 118 p. [in Russian].
4. Hrebenets E. S. Formyrovanye kommunykatyvnoi tolerantnosty u starsheklassnykov vo vneuchebnoi deiatelnosty [Formation of communicative tolerance in high school students in extracurricular activities : dys. … kand. ped. nauk. Moskva, 2013. 173 p. [in Russian].
5. Hryshchuk V. M. Formyrovanye kommunykatyvnoi tolerantnosty u studentov humanytarnыkh spetsyalnostei v vuze [Formation of communicative tolerance in students of humanities in higher education] : dyss. … kand. ped. nauk : 13.00.08 / Viat. hos. humanytar. un-t. Kyrov, 2005. 228 p. [in Russian].

6. Zinchenko A. Model formuvannia komunikatyvnoi tolerantnosti studentiv pedahohichnykh spetsialnostei universytetiv u protsesi humanitarnoi pidhotovky. [Model of formation of communicative tolerance of students of pedagogical specialties of universities in the process of humanitarian training]. *Problems of modern teacher training*. 2011. № 3. pp. 241–248 [in Ukrainian].

7. Kleptsova E. Yu. Psykholohyia y pedahohyka tolerantnosty [Psychology and pedagogy of tolerance] : ucheb. posobye. Moskva : Akademycheskyi prospekt, 2004. 176 p. [in Russian].

8. Molchanova A. O. Tolerantnist yak tsinnisna osnova profesiinoi diialnosti pedahoha [Tolerance as a value basis of a teacher s professional activity] : posibnyk. Kyiv : Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy, 2013. 150 p. [in Ukrainian].

9. Skok A. H. Komunikatyvna tolerantnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu. [Communicative tolerance of a teacher of higher education]. *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*. 2007. № 34. pp. 79–84 [in Ukrainian].

10. Sukacheva A. V., Maslova T. M. Kommunykatyvnaia tolerantnost: teoretycheskyi y praktycheskyi aspekty. [Communicative tolerance: theoretical and practical aspects]. *Modern research and innovation*. 2017. № 3. URL: http://web.snauka.ru/issues/2017/03/79178 (data obrashchenyia: 05.02.2020). [in Russian].

11. Todortseva Yu. V. Formuvannia tolerantnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi profesiinoi pidhotovky. [Formation of tolerance of future teachers in the process of professional training] : avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04 / Pivdennoukr. derzh. ped. un-t im. K. D. Ushynskoho. Odesa, 2004. 23 p. [in Ukrainian].

12. Yatsevych L. P. Formyrovanye kommunykatyvnoi tolerantnosty u budushchykh spetsyalystov sotsyalnoi raboty. [The formation of communicative tolerance among future social work specialists] : dys. … kand. ped. nauk. Chyta, 2010. 193 p. [in Russian].

**УДК 374**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214110**

***Богдан ЗАДВОРНИЙ,***
*orcid.org/0000-0001-7210-1730*
*аспірант кафедри теорії фізичного виховання та рекреації*
*Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*
*(Луцьк, Україна) andriiolla@ukr.net*

# ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ СИЛИ Й ЕЛАСТИЧНОСТІ М'ЯЗІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ СТРЕТЧИНГОМ

*У статті піднімаються питання залучення учнів старших класів до спеціально організованої рухової активності з метою підвищення показників фізичної підготовленості та збільшення їхньої рухової активності. Актуальність теми зумовлена зниженою мотивацією учнів до традиційних уроків фізичною культурою та збільшенням показника гіподинамії. Однією із форм позаурочних занять фізичною культурою, що відповідає інтересам сучасних старшокласниць, є стретчинг. Метою роботи є аналіз впливу річного циклу позаурочних занять стретчингом на показники сили й еластичності м'язів у дівчат старшого шкільного віку. У дослідженні брали участь 35 учениць старших класів (15–16 років), які тричі на тиждень систематично займалися стретчингом протягом двох навчальних семестрів. Показники сили м'язів визначали за допомогою вправ, що складають тест «Крауса-Вебера». Еластичність м'язів аналізували за позначками на візуально-аналоговій шкалі 10 см інтенсивності больових відчуттів у задній групі м'язів ніг при виконанні вправи «Sit-and-reach» (0 – відсутні больові відчуття; 10 – максимально можливий біль).*

*На початку дослідження лише 38% учениць змогли набрати максимальну кількість балів за результатами виконання вправ на визначення сили м'язів, а 2,8% – отримали мінімальні бали. Наприкінці дослідження після річного циклу стретчингу кількість старшокласниць, які отримали максимальні бали, зросла до 93%. Середньогрупові показники еластичності м'язів на початку дослідження становили: X=3,89 см, δ=1,95, m=0,33. Наприкінці року систематичних занять стретчингом результати змінилися до X=0,28 см, δ=0,62, m=0,11. Порівняння динаміки досліджуваних показників свідчить, що різниця є статистично значимою на рівні значущості p<0,001. Таким чином, достовірно можна стверджувати, що запропонований річний цикл стретчингу впливає на силу й еластичність м'язів старшокласниць.*

***Ключові слова:*** *стретчинг, учні, сила м'язів, тест Крауса-Вебера.*

***Bohdan ZADVORNYI,***
*orcid.org/0000-0001-7210-1730*
*Postgraduate Student at the Department of Theory of Physical Education and Recreation*
*Lesya Ukrainka Eastern European National University*
*(Lutsk, Ukraine) andriiolla@ukr.net*

# THE DYNAMICS OF MUSCLE ELASTICITY AND MUSCULAR STRENGTH INDICATORS IN THE PROCESS OF STRETCHING

*The article raises the issues of involving high school students to specially organized motor activity in order to increase the indicators of physical fitness and increase their physical activity. The relevance of the topic is determined by an increase in the index of hypodynamia and reduced motivation of students to attend traditional physical education lessons. Stretching is one of the forms of extracurricular physical education classes that meets the interests of modern high school girls. The aim of this work is to analyze the influence of the one-year-long cycle of extracurricular stretching classes on the indicators of muscle strength and elasticity in girls of high school age. The study involved 35 high school female students (15–16 years old) who were systematically engaged in stretching three times a week for two academic semesters. Indicators of muscle strength were determined using exercises of the Kraus-Weber test. Muscle elasticity was analyzed with marks on a Visually analog scale of 10 cm of pain intensity in the posterior leg muscle group during the "Sit-and-reach" exercise performance (0 – no pain; 10 – maximum possible pain).*

*Initially, only 38% of students were able to get the maximum number of points based on the results of performing exercises to determine muscle strength, and 2.8% – received the minimum points. At the end of the study, after a year-long stretch cycle, the number of high school girls who received the highest scores increased to 93%. The average group indicators of muscle elasticity at the beginning of the study were: X=3.89 cm, δ=1.95, m=0.33. At the end of the year of systematic stretching classes, the results changed to X=0.28 cm, δ=0.62, m=0.11. The comparison of the dynamics of the studied indicators shows that the difference is statistically significant at the significance level p<0.001. Thus, it can be reliably stated that the proposed year-long stretching cycle affects the strength and elasticity of high school girls' muscles.*

***Key words:*** *stretching, students, muscle strength, Kraus-Weber test.*

**Постановка проблеми.** Заняття фізичною культурою в загальноосвітніх закладах повинні вирішувати освітні, виховні й оздоровчі завдання. Вирішення таких завдань можна досягти шляхом надання учням необхідних знань, умінь і навичок щодо виконання фізичних вправ у процесі самовдосконалення. Ми підтримуємо твердження, що важливе значення мають традиційні форми організації уроку, адже вони висувають до учнів певні вимоги: відповідальне ставлення до навчального часу; дотримання дисципліни й етичних норм; суворі заборони висміювати невдачі однолітків; організація взаємоконтролю і взаємодопомоги; дбайливе ставлення до обладнання, інвентарю; чітке виконання команд; дотримання вимог єдиної форми (Огниста, Огнистий, 2013).

Учень повинен закарбувати в пам'яті, що лише власними зусиллями у вигляді занять фізичними вправами він може допомогти собі запобігти наслідкам гіподинамії, створити резерв систем і функцій організму й тим самим підвищити бар'єр опірності до хвороб (Саїнчук, 2014).

Водночас втрата інтересу підростаючого покоління до занять фізичною культурою є однією з основних проблем сьогодення (Артюшенко, 2012). З метою урізноманітнення форм спеціально організованої рухової активності вчителі залучають школярів до позаурочних занять, враховуючи вікові інтереси дітей. Парубки зазвичай хочуть розвивати силу, витривалість, швидкість і спритність. Дівчата частіше бажають формувати красиву фігуру, розвивати гнучкість, удосконалювати витонченість рухів, ходу (Фролова, 2015). Заняття стретчингом є саме тією формою позаурочних занять, яка є цікавою для учениць старших класів, адже направлена насамперед на збільшення амплітуди рухів і досягнення тих результатів, що цікавлять дівчат.

**Аналіз досліджень** показав, що достатній рівень розвитку гнучкості є необхідною умовою для комфортного повсякденного життя. Особливо це актуально для жіночої половини людства, яка прагне граційно виконувати всі свої рухи. Для життєдіяльності людини найнеобхіднішою є рухливість у суглобах хребта, плечових і кульшових суглобах (Круцевич, 2008). Так, для виконання «Нахилу» необхідно 35% сумісного прояву рухливості в хребті та кульшових суглобах, 33% – рухливості в кульшових суглобах, 27% – рухливості у хребті (Сосіна, Руда, 2013).

Недостатня гнучкість призводить до порушень у поставі, виникнення остеохондрозу, змін у поставі, у ході. Недостатній розвиток гнучкості обмежує можливості вдосконалення інших фізичних якостей, призводить до зниження сили та швидкості, зростання втоми. Технікою деяких рухових дій взагалі неможливо оволодіти, якщо людина не має необхідного рівня розвитку рухливості у суглобах (Гаєва, Гаєвий, Серветник, 2017).

Згідно з Навчальною програмою з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів (10–11 класи, рівень стандарту) в державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зазначається, що учні повинні виконувати вправи для розвитку гнучкості, швидкості, спритності, витривалості, сили та швидкісно-силових якостей. У змісті навчального матеріалу подано, що для розвитку гнучкості передбачається виконання таких вправ: вправи з широкою амплітудою рухів руками й ногами; махові рухи; активні та пасивні нахили; вправи на розтягування; вправи з гімнастичною палицею або скакалкою, складеною вчетверо. Звичайно, неабияку роль у досягненні належних результатів освітнього процесу відіграють особистісні якості вчителя. Він має володіти сучасними технологіями навчання, які відрізняються від інших, урочних (Хома, 2020).

За даними (С. О. Гаєва, В. Ю. Гаєвий, А. В. Серветник) засоби розвитку гнучкості поділяють на три різновиди: силові вправи; вправи на розслаблення м'язів; вправи на розтягнення м'язів, зв'язок і сухожиль.

**Метою статті** є аналіз зміни показників сили й еластичності м'язів у дівчат старшого шкільного віку у процесі річного циклу занять стретчингом.

**Виклад основного матеріалу.** До дослідження було залучено 35 дівчат старших класів (15–16 років), котрі протягом навчального року в позаурочний час відвідували заняття стретчингом. Заняття тривалістю 90 хв проводилися тричі на тиждень.

При плануванні річного циклу занять стретчингу ми виходили з того, що в першому півріччі – розвиваючий режим – заняття направлені на навчання (оволодіння) методики стретчингу та підвищення рівня показників фізичної підготовленості, а у другому півріччі – підтримуючий режим тренування – на збереження досягнутого рівня, запобігання зменшенню показників рухливості в суглобах, вдосконалення рухових навичок, збагачення рухового досвіду.

Для вирішення поставленого завдання щодо вивчення впливу річного циклу занять стретчингом на силу й еластичність м'язів ми проводили тестування на початку дослідження (до початку систематичних занять стретчингом) і повторно наприкінці дослідження (після річного циклу занять).

Для опрацювання отриманих даних ми використовували програму MedStat, для варіаційного ряду розподіл якого не відрізняється від нормального на рівні значущості p ≥0,1, розраховували середні арифметичні величини (X), стандартні середньоквадратичні відхилення (δ) та похибку (m).

Силу як показник фізичної підготовленості ми визначали за допомогою фізичних вправ, що входять до тесту «Крауса-Вебера». Результати всіх вправ зараховуються за першою спробою.

Вправа 1 «Сід (підняття тулуба) із положення лежачи на спині із зігнутими колінами» для визначення сили м'язів живота. Вправа виконується в положенні, коли п'ятки доторкаються до сідниць. Якщо досліджуваний не може виконати вправи (не може піднятися) – виставляється 0, якщо виконує частково з допомогою викладача – 5 балів; якщо виконує самостійно і правильно – 10 балів.

Вправа 2 «Сід (підняття тулуба) із положення лежачи на спині руки за головою, ноги прямі» для визначення сили м'язів живота і кульшового суглоба. Вправа виконується не згинаючи коліна, ноги разом. Якщо досліджуваний не може виконати вправи – виставляється 0, якщо виконує частково за допомогою викладача – 5 балів; якщо виконує самостійно і правильно – 10 балів.

Вправа 3 «Підняття ніг у положенні лежачи на спині» для визначення сили м'язів живота та м'язів згиначів кульшового суглоба. Досліджуваний піднімає ноги на висоту 25,4 см над підлогою і якомога довше (але не довше 10 с) утримує їх у цьому положенні. За кожну секунду нараховується 1 бал. Максимальна кількість – 10 балів.

Вправа 4 «Підняття тулуба із положення лежачи на животі, руки за головою» для визначення сили м'язів спини. Досліджуваний лягає на живіт на спеціальну подушку (гімнастичний мат), ноги та поперековий відділ хребта зафіксовані (викладач утримує в одному положенні, притискаючи до підлоги гомілки та поперек). Досліджуваний підіймає тулуб і утримує його в цьому положення якомога довше (але не довше 10 с). За кожну секунду нараховується 1 бал. Максимальна кількість – 10 балів.

Вправа 5 «Піднімання ніг лежачи на животі, руки за головою» для визначення сили м'язів поперекового відділу хребта. Досліджуваний лягає на живіт на спеціальну подушку (гімнастичний мат), викладач фіксує верхню частину його тіла. Досліджуваний піднімає ноги, не згинаючи коліна, над підлогою і якомога довше утримує їх у цьому положенні (але не більше 10 с). За кожну секунду нараховується 1 бал. Максимальна кількість – 10 балів.

Для визначення еластичності м'язів задньої групи нижньої кінцівки ми використовували Вправу 6 «*Sit-and-reach*». Досліджуваний у положенні сидячи повинен доторкнутися кінчиками пальців рук до пальців ніг. За візуально-аналоговою шкалою (ВАШ) 10 см визначали інтенсивність больових відчуттів у задній групі м'язів ніг (0 – відсутні больові відчуття; 10 – максимально можливий біль). Ноги повинні бути прямими, повністю розігнуті в колінних суглобах.

Згідно з результатами на початку дослідження за виконання вправи 1 «Сід (підняття тулуба) із положення лежачи на спині із зігнутими колінами» 20 учениць (57,1%) отримали 5 балів (вправу виконали із зовнішньою допомогою), 15 дівчат (42,9%) самостійно виконали завдання. За результатами вправи 2 «Сід (підняття тулуба) із положення лежачи на спині, ноги прямі» 25 старшокласниць (71,4%) змогли виконати вправу лише із зовнішньою допомогою, а 10 дівчат (28,6%) отримали по 10 балів за самостійне і правильне виконання завдання.

Результати за вправою 3 «Підняття ніг у положенні лежачи на спині»: X=7,8 с, δ=2,02, m=0,34. Щодо бального поділу результатів, то у 15 дівчат (42,9%) показники були в межах 4–7 балів, у 20 учениць (57,1%) – у діапазоні 8–10 балів. Мінімальну кількість балів (0–4) не було зафіксовано в жодної учениці.

За четвертою вправою «Підняття тулуба із положення лежачи на животі» середні значення становили: X=6,2 с, δ=2,11, m=0,36. Мінімальну кількість балів (0–3) набрали 4 старшокласниці (11,5%), середній результат (4–7 балів) показали 20 дівчат (57,1%) і у 11 учасниць дослідження (31,4%) результат був у межах 8–10 балів.

Виконання вправи 5 «Піднімання ніг лежачи на животі» показало такі середньогрупові результати: X=6,5 с., δ=1,86, m=0,32. Щодо бального розподілу, то у однієї учениці (2,8%) був результат у межах 0–3 балів; у 22 старшокласниць (65,8%) були середні результати (в межах 4–7 балів) і у 11 школярок (31,4%) результати в межах 8–10 балів (табл. 1).

Таким чином, за результатами п'яти вправ на визначення сили м'язів лише 38% учениць змогли набрати максимальну кількість балів, тоді як 2,8% за виконання вправ отримали мінімальні бали.

Еластичність м'язів – здатність м'язів повертатися після деформації до початкового стану – ми визначали за допомогою виконання вправи 6 «*Sit-and-reach*» (ВАШ, 10 см). За результатами вимірювань

Таблиця 1

**Розподіл старшокласниць за результатами силового тестування на початку дослідження (*тест «Крауса-Вебера»*)**

| №з/п | Вправи | Бали | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 0–3 | | 4–7 | | 8–10 | |
| | | n | % | n | % | n | % |
| 3 | «Підняття ніг у положенні лежачи на спині», с | - | | 15 | 42,9 | 20 | 57,1 |
| 4 | «Підняття тулуба із положення лежачи на животі», с | 4 | 11,5 | 20 | 57,1 | 11 | 31,4 |
| 5 | «Піднімання ніг лежачи на животі», с | 1 | 2,8 | 22 | 65,8 | 11 | 31,4 |

середньогрупові дані: X=3,89 см, δ=1,95, m=0,33. Розподіл за індивідуальними даними показав, що мінімальні позначки (0–2 см) за ВАШ мають 9 учениць (25,7%); відмітки 3–4 см – 12 учасниць дослідження (34,3%); середні показники болю (5–6 см) були в 11 старшокласниць (31,4%); про больові відчуття на рівні 7–8 см вказало 3 дівчат (8,6%). Дані відображено в табл. 2.

Таблиця 2

**Результати тесту на еластичність м'язів на початку дослідження (тест «*Sit-and-reach*»)**

| Показник ВАШ, см | n | % |
|---|---|---|
| 0–2 | 9 | 25,7 |
| 3–4 | 12 | 34,3 |
| 5–6 | 11 | 31,4 |
| 7–8 | 3 | 8,6 |
| 9–10 | - | - |

Повторні аналогічні тестування, проведені після річного циклу занять стретчингом, показали зміни досліджуваних показників за всіма вправами, які ми проводили.

Вправи, що ми використовували для визначення сили за тестом *«Крауса-Вебера»,* показали такі результати: із вправою 1 «Сід (піднімання тулуба) із положення лежачи на спині із зігнутими колінами» впоралися й отримали по 10 балів всі (100%) старшокласниці, котрі брали участь у дослідженні. Вправу 2 «Сід (піднімання тулуба) із положення лежачи на спині, ноги прямі» також правильно виконали всі 35 дівчат (100%). Відповідно 57,1% і 71,4% учасниць дослідження покращили свої результати.

Результати за третьою вправою «Підняття ніг у положенні лежачи на спині»: X=9,4 с, δ=1,01, m=0,17. Розподіляючи індивідуальні показники залежно від результатів, ми з'ясували, що переважна більшість учасниць дослідження (94,3%) отримали 8–10 балів, у двох дівчат (5,7%) результат був у межах 4–7 балів.

Оцінюючи виконання вправи 4 «Підняття тулуба із положення лежачи на животі», отримали середньогрупові результати: X=8,7 с, δ=1,34, m=0,23 при цьому, 80% досліджуваних (28 старшокласниць) показали відмінні результати (8–10 балів), 20% (7 дівчат) – середні в діапазоні 4–7 балів.

За результатами п'ятої вправи «Піднімання ніг лежачи на животі» середні значення становили: X=8,8 с, δ=1,1, m=0,18. Згідно з розподілом за балами у 32 учениць (91,4%) високі бали (8–10), у 3 дівчат (8,6%) – результат у межах 4–7 балів (табл. 3).

Таблиця 3

**Розподіл старшокласниць за результатами силового тестування наприкінці дослідження (*тест «Крауса-Вебера»*)**

| № з/п | Вправи | Бали | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 0–3 | | 4–7 | |
| | | n | % | n | % |
| 3 | «Підняття ніг у положенні лежачи на спині», с | - | | 2 | 5,7 |
| 4 | «Підняття тулуба із положення лежачи на животі», с | - | | 7 | 20,0 |
| 5 | «Піднімання ніг лежачи на животі», с | - | | 3 | 8,6 |

Підсумовуючи результати вправ на визначення сили м'язів після річного циклу занять стретчингом, ми визначили, що кількість старшокласниць, які отримали максимальні бали, зросла до 93%.

Розвиток гнучкості, як і підвищення амплітуди рухів у суглобах супроводжується збільшенням еластичності м'язів. Еластичність м'язів ми визначали при проведенні вправи «*Sit-and-reach»* (ВАШ, 10 см). Результати X=0,28 см., δ=0,62, m=0,11 (табл. 4).

Таблиця 4

**Результати тесту на еластичність м'язів наприкінці дослідження (тест «*Sit-and-reach*»)**

| Показник ВАШ, см | n | % |
|---|---|---|
| 0 | 28 | 80,0 |
| 1 | 4 | 11,4 |
| 2 | 3 | 8,6 |

Для встановлення статистично значимої різниці між показниками, які ми отримали на початку та наприкінці дослідження, ми провели порівняння середніх величин. Аналіз показав, що за критерієм Стьюдента різниця середніх величин є статистично значимою на рівні значущості $p<0,001$ за всіма досліджуваними показниками сили й еластичності м'язів (табл. 5).

Таблиця 5

**Динаміка показників сили й еластичності м'язів у процесі річного циклу занять стретчингом**

| № вправи | На початку дослідження | | | Наприкінці дослідження | | | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | X | δ | m | X | δ | m | |
| 1 | 7,0 | 2,48 | 0,4 | 10 | 0 | 0 | <0,001 |
| 2 | 6,3 | 2,22 | 0,37 | 10 | 0 | 0 | <0,001 |
| 3 | 7,8 | 2,02 | 0,34 | 9,4 | 1,01 | 0,17 | <0,001 |
| 4 | 6,2 | 2,11 | 0,36 | 8,7 | 1,34 | 0,23 | <0,001 |
| 5 | 6,5 | 1,86 | 0,32 | 8,8 | 1,1 | 0,18 | <0,001 |
| 6 | 3,89 | 1,95 | 0,33 | 0,28 | 0,62 | 0,11 | <0,001 |

Таким чином, систематичні заняття стретчингом покращують як індивідуальні, так і групові показники сили й еластичності м'язів у статистично значимих межах.

**Висновки.** Серед важливих питань сучасної шкільної освіти та стану здоров'я підростаючого покоління на перший план виступає низька мотивація школярів до традиційних уроків фізичної культури та недостатній рівень рухової активності. Одним зі способів організації фізичної активності дітей і підлітків є організація позаурочних занять за інтересами. Заняття стретчингом відповідають прагненням учениць старших класів до цілеспрямованого розвитку гнучкості, пластичності рухів, корекції тілобудови. Мета нашої роботи – проаналізувати вплив річного циклу занять стретчингом на динаміку показників сили й еластичності м'язів. Ми з'ясували, що зі збільшенням еластичності м'язів відбувається зростання сили м'язів у статистично значимих межах.

До подальших перспективних планів дослідження ми відносимо аналіз динаміки показників активної та пасивної гнучкості у процесі занять стретчингом.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Андрійчук О., Грейда Н., Масікова Т. Оцінка болю та якості життя в практичній діяльності фізичного терапевта. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві.* 2019. № 2 (46). С. 55–60. DOI: 10.29038/2220-7481-2019-02-55-60.
2. Артюшенко О., Нечипоренко Л., Артюшенко А. Формування мотивів фізичного самовдосконалення учнів середнього шкільного віку. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2012. № 4 (20). С. 236–240.
3. Гаєва С. О., Гаєвий В. Ю., Серветник А. В. Необхідність розвитку гнучкості студентів спеціальної медичної групи на заняттях з фізичного виховання у вищому навчальному закладі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури».* 2017. Вип. 5. С. 28–31.
4. Круцевич Т. Ю. Методика фізичного виховання різних груп населення. Київ : Олімпійська література, 2008. 366с.
5. Огниста К., Огнистий А. Формування особистісної фізичної культури першокласників на уроках. *Нова педагогічна думка.* 2013. № 4. С. 166–170.
6. Саїнчук М. Здоров'я у дискусії ціннісних орієнтацій учнівської молоді (до проблеми підвищення кульпурологічної цінності фізичної культури в освітньому просторі). *Фізична активність, здоров'я і спорт*. 2014. № 4 (18). С. 10–17.
7. Фролова Л. С. Організація та методика підготовчої частини уроку з спортивних ігор : навчально-методичний посібник. Черкаси, 2015. 121 с.
8. Хома Т. Специфіка діяльності вчителя фізичної культури в контексті освітніх реформ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 27. Т. 5. С. 183–187. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204522.
9. Pornpimo Muanjai, Juntip Namsawang. Effects of stretching and cold-water immersion on functional signs of muscle soreness following plyometric training. *Journal of Physical Education and Sport*. 2015. № 15. P. 128–135.


## REFERENCES


1. Andriichuk O., Hreida N., Masikova T. Otsinka boliu ta yakosti zhyttia v praktychnii diialnosti fizychnoho terapevta [Assessment of pain and quality of life in the practice of physical therapy]. *Fizychne vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilst*. 2019. № 2 (46). pp. 55–60 [in Ukrainian]. DOI: 10.29038/2220-7481-2019-02-55-60.
2. Artiushenko O., Nechyporenko L, Artiushenko A. Formuvannia motyviv fizychnoho samovdoskonalennia uchniv serednoho shkilnoho viku [Formation of motives for physical self-improvement of middle-school-age students]. *Fizychne vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi*. 2012. № 4 (20). pp. 236–240 [in Ukrainian].
3. Haieva S. O., Haievyi V. Yu., Servetnyk A. V. Neobkhidnist rozvytku hnuchkosti studentiv spetsialnoi medychnoi hrupy na zaniattiakh z fizychnoho vykhovannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [The need of flexibility development

of students of a special medical group in physical education classes in higher-education institutions*]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia № 15*. 2017. № 5. pp. 28–31 [in Ukrainian].

4. Krutsevych T. Yu. Metodyka fizychnoho vykhovannia riznykh hrup naselennia [Methods of physical education of different groups of society]. Kyiv: Olimpiiska literatura, 2008. 366 p [in Ukrainian].

5. Ohnysta K., Ohnystyi A. Formuvannia osobystisnoi fizychnoi kultury pershoklasnykiv na urokakh [Formation of personal physical culture of first-graders at lessons]. *Nova pedahohichna dumka*. 2013. № 4. pp. 166–170 [in Ukrainian].

6. Sainchuk M. Zdorovia u dyskusii tsinnisnykh oriientatsii uchnivskoi molodi (do problemy pidvyshchennia kulurolohichnoi tsinnosti fizychnoi kultury v osvitnomu prostori) [The place of health in the discussion of value orientations of schoolchildren (regarding to the problem of increasing the cultural value of physical culture in the educational perspective)]. *Fizychna aktyvnist, zdorovia i sport*. 2014. № 4 (18). pp. 10–17 [in Ukrainian].

7. Frolova L. S. Orhanizatsiia ta metodyka pidhotovchoi chastyny uroku z sportyvnykh ihor [Organization and methods of the preparatory part of the lesson on sports games]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Cherkasy, 2015. 121 p. [in Ukrainian].

8. Khoma T. Spetsyfika diialnosti vchytelia fizychnoi kultury v konteksti osvitnikh reform [Peculiarities of activity of teacher of physical education in the context of educational reforms]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2020. № 27 (5). pp. 183–187 [in Ukrainian]. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.5/27.204522

9. Pornpimo Muanjai, Juntip Namsawang. Effects of stretching and cold-water immersion on functional signs of muscle soreness following plyometric training. *Journal of Physical Education and Sport*. 2015. № 15. pp. 128–135.

**УДК 378.372:80+811**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214111**

***Катерина ЗАЙЦЕВА,***
*orcid.org/0000-0001-7171-4826,*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов*
*Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*
*(Одеса, Україна) Ekaterinazaitseva2018@gmail.com*

# КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА УМОВ КОНФЛІКТНОГО ДИСКУРСУ

*У статті охарактеризовано дефініції понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійна педагогічна компетентність», «комунікативно-когнітивна компетентність», «конфліктний дискурс». Детально охарактеризовані компоненти «комунікативно-когнітивної компетентності» (компетенцій: мовної; мовленнєвої; соціокультурної; стратегічної; дискурсивної; прагматичної; соціальної; когнітивної). Введено поняття «конфліктологічна компетентність». Обґрунтовано необхідність володіння комунікативно-когнітивною компетентністю майбутніми вчителями іноземних мов за умов конфліктного дискурсу. Стисло охарактеризовано поняття «лінгвоконфліктологія». Відзначено дві категорії конфліктів, що виникають у сфері мовленнєвої діяльності – мовні (із приводу мови) та мовленнєві (з використанням мовлення). Визначено знання про конфлікти у сфері мовленнєвої діяльності, які знадобляться вчителям-мовникам і які дозволять ефективно застосовувати мовленнєві засоби для досягнення певних комунікативних цілей у конфліктному дискурсі. Виявлено, чому комплексне володіння комунікативно-когнітивною компетентністю та конфліктологічною компетентністю як складовою частиною професійної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов буде запорукою успішної конфліктної мовленнєвої взаємодії комунікантів, допоможе розв'язати конфлікт чи попередити його, не допустити переходу конфліктної ситуації у конфлікт. Дано рекомендації стосовно успішного розвитку комунікативно-когнітивної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов: використання комунікативних методів (таких як «бесіда», «дебати», «рольова гра», «дискусія», «інтерв'ю») та когнітивних методів (серед яких «мозковий штурм», «метод емпатії», «метод конструювання правил», «метод конструювання понять», «метод гіпотез», «метод гіперболізації», «метод аглютинації», «метод проектів») під час проведення зі студентами старших курсів практичних занять з іноземних мов і занять із методики викладання іноземних мов.*

***Ключові слова:*** *професійна компетентність, професійна педагогічна компетентність, комунікативно-когнітивна компетентність, конфліктний дискурс, мовленнєва діяльність, мовні та мовленнєві конфлікти, лінгвоконфліктологія, майбутні вчителі іноземних мов, комунікативні та когнітивні методи.*

***Kateryna ZAITSEVA,***
*orcid.org/0000-0001-7171-4826*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*
*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*
*(Odesa, Ukraine) Ekaterinazaitseva2018@gmail.com*

# COMMUNICATIVE-COGNITIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN THE CONDITIONS OF CONFLICT DISCOURSE

*This article describes the definition of the concepts of "competence", "professional competence", "professional pedagogical competence", "communicative-cognitive competence", "conflict discourse". The given detailed description of the components of the "communicative-cognitive competence" (competences: linguistic; speech; social-cultural; strategic; discursive; pragmatic; social; cognitive) is defined. The definition of the concept of "conflictological competence" is introduced and described. The necessity of mastering the communicative-cognitive competence by the future teachers of foreign languages in the conditions of conflict discourse is grounded. The concept of "linguoconflictology" is briefly described. Two categories of conflicts which arise in the sphere of speech activity are designated – linguistic (because of language) and speech (using speech). We pointed out the knowledge about conflicts in the sphere of speech activity, which language teachers may need first of all and which will allow to apply speech means effectively for achievement of certain communicative goals in the conflict discourse. It is exposed, why complex mastering the communicative-cognitive competence and conflictological competence as a constituent of professional competence of future teachers of foreign languages will be the guarantee of successful conflict speech co-operation of participants of communication, will help to solve a conflict, or to prevent it, not allowing the transition of a conflict situation into a conflict.*

*Recommendations are given concerning successful development of communicative-cognitive competence of future teachers of foreign languages: using the communicative methods ("discourse", "debates", "role-play", "discussion", "interview") and cognitive methods ("brain ring", "method of empathy", "method of constructing the rules", "method of constructing the notions", "method of hypotheses", "method of hyperbolization", "method of agglutination", "method of projects") while conducting foreign languages practical lessons and lessons of the methods of teaching the foreign languages with the students of senior courses.*

***Key words:*** *professional competence, professional pedagogical competence, communicative-cognitive competence, conflict discourse, speech activity, linguistic and speech conflicts, linguoconflictology, future teachers of foreign languages, communicative and cognitive methods.*

**Постановка проблеми.** За останнє десятиріччя зміни у житті суспільства послужили чинниками переорієнтації системи вищої освіти. Однією з актуальних проблем сучасного етапу розвитку суспільства є професійна підготовка майбутніх вчителів різних профілів, тому що саме від них залежатиме підготовка висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців майбутнього суспільства.

Із дискусій представників освіти та роботодавців стала зрозуміла необхідність опису нового типу освітнього результату, орієнтованого на рішення реальних завдань. Серед основних причин – трактування результативності освіти в термінах компетенція / компетентність і, відповідно, введення компетентнісного підходу до створення освітньо-професійних програм педагогічних вищих навчальних закладів.

Компетентнісна парадигма вищої освіти висуває принципово нові педагогічні підходи до професійної підготовки фахівців, ставить за мету докорінну перебудову всієї освітньої системи, надання їй принципово нових якісних вимірів і значень. Сучасний рівень фахової підготовки потребує саме компетентнісної організації всієї системи професійної освіти, в яку дедалі більше інтегруються знання лінгвоконфліктологічного спектру.

**Аналіз досліджень.** Проблемі готовності до професійної фахової діяльності присвячено багато праць як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, які розглядали професійну компетентність (В. А. Адольф, Б. С. Гершунський, І. О. Зимня, А. К. Маркова, Г. А. Козберг, Дж. Равен, Г. К. Селевко), педагогічну компетентність (В. Г. Зазикін, Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, А. П. Чернишова), складники професійної компетентності, більш притаманні вчителям-мовникам: комунікативну компетентність (Д. Браун, Ю. А. Ємельянов, Є. С. Кузьмін, Ю. І Пассов, Л. А. Петровська, Д. Хаймс), когнітивну компетентність (Дж. Андерсон, Дж. Брунер, В. Дружинін, Р. Солсо, М. Холодна), конфліктологічну компетентність (В. М. Ковальов, Б. І. Хасан). Хоча вказану проблему досить широко висвітлено в науковій літературі, не всі її аспекти можна вважати остаточно вирішеними.

**Мета статті** – науково обґрунтувати необхідність володіння комунікативно-когнітивною компетентністю майбутніми вчителями іноземних мов за умов конфліктного дискурсу.

**Виклад основного матеріалу.** Говорячи про компетентність взагалі, її можна розглядати як особистісний ресурс, становлення якого не обмежене часовими рамками та може відбуватися впродовж всього життя людини, як особистісну здатність фахівця вирішувати певний клас професійних задач у сукупності з набутими знаннями, досвідом і поведінкою. Крім того, «компетентності ґрунтуються на властивостях особистості та виявляються в певних способах поведінки, що спираються на психологічні функції людини» (Селевко, 2008: 9).

Насамперед розглянемо, який смисл вкладають учені в поняття «професійної компетентності». Так, наприклад, А. К. Маркова у структурі професійної компетентності вчителя виділяє чотири блоки:

а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання;

б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;

в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, що вимагаються від нього професією;

г) особистісні особливості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями» (Маркова, 1993: 7; Маркова, 1994: 7).

Б. С. Гершунський (Гершунський, 1990: 38) вважає, що категорія «професійна компетентність» визначається головним чином «рівнем власної професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самоудосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи».

В. А. Адольф (Адольф, 1998: 5) під «професійною компетентністю» розуміє «готовність до продуктивної педагогічної діяльності» та визначає структуру професійної компетентності, що включає теоретико-методологічний, культурологічний, наочний, психолого-педагогічний і технологічний компоненти.

За сучасних соціально-культурних умов як основний вектор розвитку освіти в усіх країнах

приймається парадигма компетентності, на яку слід орієнтуватися, визначаючи якість підготовки майбутніх учителів.

Н. В. Кузьміна у контексті педагогічної діяльності розглядала «компетентність» як «властивість особистості» та вважала, що професійно-педагогічна компетентність складається із п'яти елементів (видів) (Кузьміна, 1990: 90):

1. «Спеціальна і професійна компетентність у сфері дисципліни, яка викладається.

2. Методична компетентність у сфері способів формування знань, умінь в учнів.

3. Соціально-психологічна компетентність у сфері процесів спілкування.

4. Диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, напрямів учнів.

5. Аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності й особистості».

Говорячи про професійну педагогічну компетентність майбутніх вчителів, а саме вчителів-мовників – вчителів іноземних мов слід передусім звернути увагу на ключову комунікативно-когнітивну компетентність.

Як багатокомпонентне явище комунікативно-когнітивна компетентність має свою структуру, котра складається з таких компетенцій, як: а) мовна; б) мовленнєва; в) соціокультурна; г) стратегічна; г) дискурсивна; д) прагматична; е) соціальна; є) когнітивна. Компоненти комунікативно-когнітивної компетенції можна ще доповнити. Стисло охарактеризуємо вищеперелічені компетенції.

Мовна компетенція – те саме, що лінгвістична компетенція. Володіння системою відомостей про мову, яка вивчається, за її рівнями: фонемним, морфемним, лексичним, синтаксичним. Можна володіти мовною компетенцією, якщо маєш уявлення про систему мови, що вивчається, і можеш користуватися цією системою на практиці. На якість мовної компетенції в мові, яка вивчається, впливає не тільки ступінь володіння нею, але і рівень компетенції в рідній мові. Мовна компетенція, за Н. Хомським, означає здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних у мовному відношенні пропозицій за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їхнього з'єднання. У дослідженні порогового рівня володіння російською мовою мовна компетенція визначається як «здатність конструювати граматично правильні форми і синтаксичні побудови, а також розуміти смислові відрізки в мові, організовані відповідно до чинних норм російської мови, і використовувати їх у тому значенні, в якому вони вживаються носіями мови в ізольованій позиції» (Пороговий рівень, 1996; Азімов, Щукин, 2009).

Мовленнєва компетенція «входить до складу комунікативної компетенції. Означає володіння способами формування і формулювання думок за допомогою мови й уміння користуватися такими способами у процесі сприйняття і породження мови. Слід говорити про кількісний і якісний склад мовленнєвої компетенції. Вона може бути більшою або меншою. Проте мовленнєва компетенція, як і мовна компетенція, є не самоціллю, а проміжною ланкою на шляху до комунікативної компетенції. Вона підлягає засвоєнню в обсязі, необхідному і достатньому для вирішення задач взаємодії у процесі спілкування відповідно до норм мови, яка вивчається, узусу і традицій культури цієї мови» (Азімов, Щукин, 2009).

Соціокультурна компетенція включає «сукупність знань про країну мови, яка вивчається, національно-культурні особливості соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови і здатність користуватися такими знаннями у процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови. Соціокультурна компетенція входить до складу комунікативної компетенції та є її компонентом. Зміст соціокультурної компетенції може бути представлено у вигляді чотирьох складників:

а) соціокультурні знання (відомості про країну мови, яка вивчається, духовні цінності та культурні традиції, особливості національного менталітету);

б) досвід спілкування (вибір прийнятного стилю спілкування, правильне трактування явищ іншомовної культури);

в) особистісне ставлення до фактів іншомовної культури (у т. ч. здатність долати і вирішувати соціокультурні конфлікти у спілкуванні);

г) володіння способами вживання мови (правильне вживання соціально маркірованих мовних одиниць у мові у різних сферах міжкультурного спілкування, сприйнятливість до схожості та відмінностей між рідними й іншомовними соціокультурними явищами). Можна говорити про наявність або відсутність у людини, котра вивчає мову, здібностей до міжкультурного спілкування. Наявність таких здібностей припускає формування певних якостей особистості, до яких належать: відвертість, терпимість, готовність до спілкування. Під відвертістю розуміється свобода від упередження щодо представників іншої культури; терпимість виявляється в терпимому ставленні до проявів чужого, незвиклого нам в інших

культурах; готовність до спілкування виражається в бажанні та можливості вступати в активне спілкування із представниками іншої соціокультурної спільності» (Азімов, Щукин, 2009).

Стратегічна (або компенсаторна) компетенція припускає «здатність заповнювати у процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого і соціального досвіду спілкування іноземною мовою» (Азімов, Щукин, 2009).

Дискурсивну компетенцію розглядають як «здатність побудови цілісних, зв'язних і логічних висловів (дискурсів) різних функціональних стилів в усній і письмовій мові на основі розуміння різних видів текстів при читанні й аудіюванні; припускає вибір лінгвістичних засобів залежно від типу висловлювання, ситуації спілкування, комунікативних задач. Розглядається як компонент комунікативної компетенції» (Азімов, Щукин, 2009).

Прагматична компетенція припускає «сукупність знань, правил побудови висловлювань, їх об'єднання в текст (дискурс), уміння використовувати висловлювання для різних комунікативних функцій, уміння будувати висловлювання іноземною мовою відповідно до особливостей взаємодії комунікантів. Виражається у здатності побудови висловлювання відповідно до комунікативної та прагматичної мети. Прагматичну компетенцію становлять:

а) знання правил побудови висловлювання, їх об'єднання в текст (компетенція дискурсу);

б) уміння використовувати висловлювання для виконання різних комунікативних функцій (функціональна компетенція);

в) уміння послідовно будувати висловлювання відповідно до схем взаємодії (компетенція схематичної побудови мови).

Компетенція дискурсу включає уміння упорядкувати пропозиції в єдиний зв'язний текст з урахуванням теми, відомої / нової інформації, стилю і регістра спілкування, впливу на співрозмовника та ін. Оволодіння прагматичною компетенцією включає такі аспекти: ступінь адаптації до мовленнєвих ситуацій, уміння вести діалог, розвиток теми висловлювання, цілісність і зв'язність висловлювання» (Азімов, Щукин, 2009).

Соціальна компетенція припускає «здатність вступати у комунікативні відносини з іншими людьми. Бажання вступити в контакт зумовлюється наявністю потреби, мотивів, певного ставлення до майбутніх партнерів по комунікації, а також власною самооцінкою. Уміння вступати у комунікативні відносини вимагає від людини здатності орієнтуватися в соціальній ситуації та управляти нею» (Азімов, Щукин, 2009).

Когнітивну компетенцію розуміють як здатність до здійснення комунікативно-розумової діяльності (Мильруд, Максимова, 2000: 14), тобто до розв'язання мовленнєво-розумових завдань за допомогою сукупності мовленнєвих дій і розумових операцій. Формування когнітивних навичок передбачає три стадії: 1) початкову, або когнітивну стадію, на якій відбувається розуміння мовленнєво-розумового завдання та концентрація уваги на необхідній інформації; 2) проміжну, або асоціативну стадію, котра передбачає спроби використати прийоми, які допомагають швидше зрозуміти та пригадати необхідну інформацію, виправити помилки та прискорити виконання мовленнєво-розумових дій; 3) найвищу, або автономну стадію, на якій правильні відповіді стають більш автоматичними, підвищується рівень швидкості й безпомилкового виконання дій (Eysenck, 2001: 169).

«Комунікативно-когнітивна компетенція є розвиненою на ґрунті знань, навичок і вмінь інтегративною здатністю до здійснення ефективної когнітивно-комунікативної діяльності, що виявляється в ході розв'язання проблемних завдань мовними й когнітивними засобами за різних умов особистісної, соціокультурної та професійної взаємодії. Ця комплексна індивідуально своєрідна здатність створює готовність індивіда до майбутньої фахової діяльності й самоактуалізації на основі розвиненого знаннєвого простору, картини світу, множинного інтелекту, критичного мислення, здатності до концептуального моделювання інформації, мовної та когнітивної особистостей» (Вовк, 2013: 326).

Перш ніж розглянути, чому комунікативно-когнітивна компетентність необхідна майбутнім вчителям іноземних мов за умов конфліктного дискурсу, слід декілька слів сказати про професійну педагогічну компетентність майбутніх вчителів. Л. М. Мітіна (Мітіна, 1998: 46) зазначає, що педагогічна компетентність включає «знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості» та робить акцент на соціально-психологічному та комунікативному аспектах. Можна зазначити, що «соціально-психологічна компетентність» вчителя та його «комунікативна компетентність» тісно взаємопов'язані з «конфліктологічною компетентністю» вчителя у сфері процесів спілкування.

Дослідники також неординарно підходять до визначення понять «конфліктологічна компетенція» та «конфліктологічна компетентність».

Б. І. Хасан (Хасан, 2003: 56) у своїй інтерпретації поняття «компетентності», а саме «конфліктологічної компетентності» трактує її як «комплекс здатностей, який дозволяє ефективно розв'язувати суперечності», хоча у своєму поясненні цього феномену він швидше робить акцент на мотивах, інтересах людини, а не на її знаннях, вміннях і навичках.

В. М. Ковальов (Ковальов, 2010: 201–202) проаналізував низку наукових досліджень, присвячених проблемі компетентністного підходу до вивчення професійної діяльності, та трактує компетентність із конфліктологічного погляду як «здатність розв'язувати конфлікти», а компетенції – як «стандарти поведінки, що забезпечують цю здатність і не допускають конфлікти». Він також робить припущення про те, що «конфліктологічні знання та вміння студентів стануть дієвими, коли переростуть у соціально важливі якості та здібності».

Н. А. Білоус, Н. В. Осколкова (Белоус, Осколкова, 2007) розглядають «конфліктний дискурс» як комунікативний акт, як форми комунікативної конфліктної взаємодії, в основі якої лежать реальні або ілюзорні, об'єктивні або суб'єктивні суперечності щодо цілей партнерів по комунікації при спробах їх здійснення на фоні гострих емоційних станів і переживань. У зв'язку з цим виникає антипатія опонентів, яка призводить до образ один одного. Саме в навчальному процесі можна зустріти дуже багато конфліктних ситуацій: між вчителем і учнями, вчителем і колегами, вчителем і начальством, вчителем і батьками учнів. Тут вчителям-мовникам – вчителям іноземних мов будуть також необхідні знання з лінгвоконфліктології – знання про конфлікти у сфері мовленнєвої діяльності. Тому що мовленнєва діяльність включає в себе як мову, так і мовлення. Конфлікти, що можуть виникати, бувають як мовними – з приводу мови, так і мовленнєвими – з використанням мовлення. Знаючи про це, вчителі-мовники – вчителі іноземних мов вступають у конфліктний дискурс з іншими учасниками комунікативного акту, володіючи навичками та знаннями, які дозволяють ефективно застосовувати мовленнєві засоби для досягнення певних комунікативних цілей, що виявляються через причини виникнення певного конфлікту чи конфліктної ситуації. Комплексне володіння комунікативно-когнітивною компетентністю та конфліктологічною компетентністю як складовою частиною професійної компетентності вчителів-мовників – вчителів іноземних мов буде запорукою успішної конфліктної мовленнєвої взаємодії комунікантів, допоможе розв'язати конфлікт чи попередити його, не допустити переходу конфліктної ситуації у конфлікт.

**Висновки.** Хоча ще багато досліджень слід провести, щоб повністю вивчати всі компоненти комунікативно-когнітивної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов і необхідність володіння ними за умов конфліктного дискурсу, але вже можна порекомендувати під час проведення зі студентами старших курсів практичних занять з іноземних мов і занять із методики викладання іноземних мов задіяти такі комунікативні методи та прийоми, як «бесіда», «дебати», «рольова гра», «дискусія», «інтерв'ю» та когнітивні методи, серед яких: «мозковий штурм», «метод емпатії», «метод конструювання правил», «метод конструювання понять», «метод гіпотез», «метод гіперболізації», «метод аглютинації», «метод проектів» як складники успішного розвитку комунікативно-когнітивної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : автореф. дис. … докт. пед. наук. Москва, 1998.
2. Белоус Н. А., Осколкова Н. В. Конфликтный дискурс vs конфликтный текст. *Вестник Санкт-Петербургского Университета. Серия 9. Филология, востоковедение, журналистика.* 2007. Вып. 4 (Ч. II). С. 96–108. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/konfliktnyy-diskurs-vs-konfliktnyy-tekst-1/viewer.
3. Белоус Н. А. Конфликтный дискурс в коммуникативном пространстве: семантические и прагматические аспекты : автореф. дис. ... докт. філол. наук : 10.02.19. Краснодар, 2008. 48 с. URL: http://cheloveknauka.com/konfliktnyy-diskurs-v-kommunikativnom-prostranstve-semanticheskie-i-pragmaticheskie-aspekty.
4. Вовк О. І. Когнітивні аспекти методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах : навчально-методичний посібник. Черкаси : Видавництво «САН», 2010. 506 с.
5. Гершунский Б. С . Философия образования для XXI века. Москва, 1990.
6. Демська О. М. Мовні конфлікти з перспективи лінгвоконфліктології. *Наукові записки НаУКМА. Мовознавство*. 2018. Т. 1. С. 69–74.
7. Ковалев В. М. Конфликтологические компетенции как составная часть конфликтологической компетентности студентов психического факультета. *Материалы Научной конференции «Ломоносовские чтения» 2010 года и Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2010»* / под ред. В. А. Трифонова, В. А. Иванова, В. И. Кузищина, Н. Н. Миленко, В. В. Хапаева. Севастополь : Филиал МГУ в г. Севастополе, 2010. С. 200–202.

8. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. шк., 1990. 117 с.

9. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993.192 с.

10. Маркова А. К. Сотрудничество учителя и школьного психолога. *Педагогика*. 1994. № 6. С. 43–51.

11. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 4. С. 9–15.

12. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : «Флинта», 1998.

13. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. Москва : Издательство ИКАР, 2009. URL: https://methodological_terms.academic.ru/.

14. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 208 с.

15. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 250 с.

16. Чайка Л. В. Методологічні основи лінгвоконфліктології. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи.* Київ, 2013. С. 160–167.

17. Eysenck, M. W. Principles of Cognitive Psychology / Eds. M. W. Eysenck, S. Green, N. Hayes. Padstow, Cornwall, UK : TJ International Ltd. 2001. 436 p.

18. Nedle P. H. Language contact means language conflict. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1987. Vol. 8, Issue 1–2. P. 33–42.

**REFERENCES**

1. Adolf V. A. Teoretycheskiye osnovu formirovaniya professional'noy kompetentsii uchitelya [Theoretical bases of forming the teacher's professional competence]: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk. Moskva, 1998 [in Russian]

2. Belous N. A., Oskolkova N. V. Konfliktnyy diskurs vs konfliktnyy tekst. *Vestnsik Sankt-Peterburgskogo Universiteta*. [Conflictological discourse vs conflictological text]. *Seriya 9. Filologhiya, vostokovedeniye, zhurnalistika.* Vyp. 4 (Ch. II). 2007. S. 96–108. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/konfliktnyy-diskurs-vs-konfliktnyy-tekst-1/viewer [in Russian].

3. Belous N. A. Konfliktnyy diskurs v kommunikativnom prostranstve: semanticheskiye s pragmaticheskiye aspekty. [Conflictological discourse in communicative space: semantic and pragmatic aspects]: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk: 10.02.19. Krasnodar, 2008. 48 p. URL: http://cheloveknauka.com/konfliktnyy-diskurs-v-kommunikativnom-prostranstve-semanticheskie-i-pragmaticheskie-aspekty [in Russian].

4. Vovk O. I. Kognityvni aspekty metodyky vikladannya angliyskoyi movy u vyshih navchalnih zakladah : navchalno-metodichnyy posibnyk. [Cognitive aspects of Methods of Teaching English Language]. Cherkasy: Vydavnytstvo "SAN", 2010. 506 p. [in Ukranian]

5. Gershunskiy B. S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. [Philosophy of education for the XXI millenium]. Moskva, 1990. [in Russian]

6. Dems'ka O. M. Movni konflikty z perspektyvy lingvokonfliktologhyy. [Speech conflicts from the prospect of linguoconflictology]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Movoznavstvo*. 2018. T. 1. P. 69–74. [in Ukrainian]

7. Kovalev V. M. Konfliktologhicheskiye kompetentyy kak sostavlyayushaya chast' konfliktologhicheskoy kompetentsyy studentov psyhicheskogo faculteta. [Confictological competences as a complex part of confictological competence of students from psychic faculty]. *Materialy Nauchnoy konferentsyy "Lomonosovskiye chteniya" 2010 and Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsyy studentov, aspirantov i moloduh uchenyh "Lomonosov-2010"* / pod red. V. A. Trifonova, V. A. Ivanova, V. I. Kuzishina, N. N. Milenko, V. V. Hapaeva. Sevastopol: Filial MGU v Sevastopole, 2010. p. 200–202 [in Russian]

8. Kuzmina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya. [Professionalism of a personality of a teacher and a master of apprenticeship]. Moskva: Vissh. shk., 1990. 117 p. [in Russian]

9. Markova A. K. Psyhologhiya truda uchitelya. [Psychology of teacher's labour]. Moskva: Prosvesheniye, 1993. 192 p. [in Russian]

10. Markova A. K. Sotrudnichestvo uchitelya i shkol'nogo psyhologa. [Collaboration of a teacher and of a school psychologist]. *Pedagoghika*. 1994. № 6. P. 43–51. [in Russian]

11. Milrud R. P., Maksimova I. R. Sovremennyye kontseptualnyye printsipy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam. [Modern conceptual principles of foreign languages communicative teaching]. *Innostranyye yazyki v shkole*. 2000. № 4. P. 9–15 [in Russian]

12. Mitina L. M. Psyhologhiya professionalnogo razvitiya uchitelya. [Psychology of teacher's professional development] Moskva, "Flinta" 1998. [in Russian]

13. Novyy slovar' metodicheskih terminov I ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodical terms and notions (theory and practice of teaching languages)]. Moskva: Izdatel'stvo IKAR. E. G. Azimov, I. N. Shukin. 2009. URL: https://methodological_terms.academic.ru [in Russian]

14. Selevko G. K. Pedagoghicheskiye tehnologhyy na osnove informatsionno-kommunikativnyh sredstv. [Pedagogical technologies on the basis of informative-communication facilities]. Moskva: NII shkolnyh tehnologhiy, 2005. 208 p. [in Russian]

15. Hasan B. I. Konstruktivnaya psychologhiya konflikta. [Constructive psychology of conflict]. Sankt-Peterburg: Peter, 2003. 250 p. [in Russian]

16. Tchayka L. V. Metodologhichni osnovy lingvokonfliktologhyy. Lingvistyka XXI stolittya: novy doslidzhennya I perspektyvy. [Methodological bases of linguoconflictology. Linguistics of the XXI century: new researches and prospects]. Kyiv, 2013. P. 160–167. [in Ukrainian]

17. Eysenck, M. W. Principles of Cognitive Psychology / Eds. M. W. Eysenck, S. Green, N. Hayes. Padstow, Cornwall, UK: TJ International Ltd. 2001. 436 p.

18. Nedle P. H. Language contact means language conflict. *Journal of Multilingual and Multicultural Development.* 1987. Vol. 8, Issue 1–2. P. 33–42.

**УДК 371.38**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214114**

***Сніжана ЗЕЛІНСЬКА,***
*orcid.org/0000-0002-3071-5192*
*кандидат педагогічних наук,*
*докторант кафедри прикладної математики та інформатики*
*Криворізького державного педагогічного університету*
*(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) zelinskasnezana@ukr.net*

# ІОС УНІВЕРСИТЕТУ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ХІМІЇ

*У статті розглядаються особливості створення структурно-функціональної моделі процесу навчання хімії з використанням інформаційних технологій навчання у вищій школі. Виділено основні напрями застосування информаційно-освітнього середовища при вивченні дисциплін хімічного циклу. Визначено умови ефективності запровадження інформаційних технологій у навчальний процес.*

*Розроблена теоретична модель методики додаткової хімічної освіти на основі інтеграції змісту навчання і активного застосування ІОС і засобів ІКТ. Протягом десятиліть моделювання є одним із найактуальніших методів наукового дослідження, широко застосовується в педагогічних дослідженнях. Метод моделювання дає можливість об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні, дозволяє поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент, будувати логічні конструкцій і наукові абстракції.*

*Моделювання як універсальна форма пізнання застосовується при дослідженні і перетворенні явищ в будь-якій сфері діяльності, це найбільш поширений метод дослідження об'єктів різної природи, в тому числі і об'єктів складної соціальної системи, тому цим методом широко користуються студенти, магістранти, аспіранти, докторанти при проведенні наукових досліджень. Застосування моделювання дуже тісно пов'язане з глибоким пізнанням сутності навчально-виховних явищ і процесів, поглибленням теоретичних основ дослідження. Метод моделювання відкриває для педагогічної науки можливість математизації педагогічних процесів і несе в собі великий потенціал. Також було виділено основні форми самостійної роботи студентів із використанням мультимедійних технологій.*

*Одним з найбільш доцільних і ефективних методів збору і систематизації факторів є метод інформаційного моделювання. У розвитку теорії і практики моделювання процесу навчання хімії в університеті задіяні наукові дослідження та вирішення завдань з різних предметних областей, спеціальні методи подання інформації для побудови електронних засобів, задіяних при автоматизації вирішення завдань інформаційного характеру.*

***Коючові слова:*** *модель, моделювання, структурно-функціональна модель, інформаційно-освітнє середовище, информаційно-комунікаційні технології.*

***Snezhana ZELINSKAYA,***
*orcid.org/0000-0002-3071-5192*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Doctoral Student at the Department of Applied Mathematics and Informatics*
*Kryvyi Rih State Pedagogical University*
*(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) zelinskasnezana@ukr.net*

# IOS UNIVERSITY: A STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF THE CHEMISTRY LEARNING PROCESS

*The article deals with the peculiarities of creating a structural and functional model of the process of teaching chemistry with the use of information technologies of higher education. The main directions of application of information and educational environment in the study of disciplines of the chemical cycle are highlighted. The conditions of efficiency of introduction of information technologies in the educational process are determined.*

*A theoretical model of the methodology of additional chemical education is developed based on the integration of the content of training and active use of IOS and ICT. For decades, modeling has been one of the most current methods of scientific research, widely used in pedagogical research. Modeling method allows to combine empirical and theoretical in pedagogical research allows to combine in the course of studying the pedagogical object experiment, to build logical constructs and scientific abstractions.*

*Modeling as a universal form of cognition is used in the study and transformation of phenomena in any field of activity, it is the most common method of study of objects of different nature, including objects of complex social system, so this method is widely used by students, undergraduates, graduate students , PhDs in scientific research. The application of modeling is very closely related to a deep knowledge of the nature of educational phenomena and processes, the deepening of the theoretical foundations of the study. Modeling method opens for the pedagogical science the possibility*

*of mathematization of pedagogical processes and has great potential. Also, the main forms of independent work of students with the use of multimedia technologies were highlighted.*

*One of the most expedient and effective methods of collecting and organizing factors is the information modeling method. The development of theory and practice of modeling the process of teaching chemistry at the university involved scientific research and problem solving in different subject areas, special methods of information submission for the construction of electronic tools involved in automation of information tasks.*

***Key words:*** *model, modeling, structural and functional model, information and educational environment, information and communication technologies.*

**Постановка проблеми.** Відповідно до сучасної концепції педагогічний процес розглядається як складна система, самоореалізована, відкрита, нелінійна, з усіма притаманними їй властивостями і принципами розвитку. Розроблена нами структурно-функціональна модель процесу навчання хімії в університеті в умовах ІОС дозволяє найбільш повно і змістовно відобразити істотні властивості підсистем процесу навчання, їх взаємозв'язок і порядок функціонування.

Інформаційно-освітнє середовище (ІОС) визначається як система доступних споживачеві джерел інформації, способів, що об'єктивувалися, і засобів її привласнення, а також умов інформаційної взаємодії суб'єкта з цими джерелами. Специфіка інформаційно-освітнього середовища визначається якісним складом її елементів, а також їх властивостями і функціями. Комбінації цих елементів, різноманітність властивостей і функцій останніх породжують різні модифікації інформаційно-освітнього середовища(див. інформаційну модель освітнього процесу).

Знаючи основні характеристики елементів інформаційно-освітнього середовища, можна здійснювати пошук її різних модифікацій. Можлива попередня оцінка їх освітнього ефекту у формі освітніх гіпотез. Сам процес вдосконалення освітньої системи можна визначити як послідовність результативніших відносно освітнього результату модифікацій її інформаційної метамоделі.

**Аналіз попередніх досліджень** дає змогу констатувати, що нині згідно з існуючими в педагогіці підходами, методику навчання можна трактувати: широко, розуміючи під цим терміном побудова структурно-функціональної будови ІОС і її інтерпретацію (О. Пишкало, М. Швецкій, Т. Бороненко, І. Готськая, Н. Рижова і ін.); вузько – як сукупність методів, які використовуються для досягнення конкретної навчальної мети (М. Сібірская і ін.); як технологію навчання, спрямовану на реалізацію конкретної дидактичної задачі (Д. Чернілевскій, В. Кукушіні ін.); як сукупність умов реалізації методичної ідеї (О. Тряпіцина і ін.).

**Мета статті** полягає в розгляді ІОС університету, яка розглядає структурно-функціональну модель процесу навчання хімії у ВНЗ, форми, методи і технології його здійснення та відповідних моделей у віртуальному університеті як способу доступу до якісної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Дотримуючись підходу, який спирається на дві точки зору, зазначені вище, під час розроблення методики підготовки використання ІОС: з одного боку, будували найпростішу її модель у вигляді ІОС (по О.Пишкало) і пропонували дві її інтерпретації – систему лабораторних робот і відповідної ІОС (у вигляді Інтернет-ресурсу), яка була реалізована засобами Moodle; а з іншого боку – розглядаючи методику навчання як технологію, спрямовану на реалізацію конкретних дидактичних завдань, ми запропонували модель навчання, засновану на ідеях контекстного і модульного навчання, а так само на використанні активних методів навчання, рис. 1.

Таким чином, метою нашого дослідження стало теоретичне обґрунтування та розробка структурно-функціональної моделі процесу навчання хімії в університеті в умовах використання інформаційно-освітніх систем навчання. Цілісність і поліфункціональність навчання успішно досягається побудовою його теоретичної моделі. Моделювання – загальнонауковий метод опосередкованого пізнання за допомогою моделей. Використання методу моделювання підсилює ефективність системного і інтегративно-модульного підходів до навчання студентів (Москалева, 2020).

Системний характер моделювання виражається в тому, що моделі фіксують моменти цілісності і інтегративності як досліджуваних хімічних об'єктів, так і процесу навчання хімії в оглядовому і абстрактному вигляді.

Багато педагогів, методологи вважають, що моделювання займає важливе місце в методології педагогічної науки поряд з такими методами наукового пізнання, як спостереження і експеримент.

Воно безпосередньо пов'язане не тільки з застосуванням наочності в процесі пізнання педагогічних феноменів, а й реалізує:

– відображення істотних для дослідження характеристик наявної педагогічної системи

в спеціально створеному об'єкті (моделі), який знаходиться в деякому відношенні подібності з оригіналом, хоча за певними параметрами може від нього і відрізнятися;

– можливість дослідження цього замінника (моделі) і отримання нового знання про оригінал в результаті дослідження моделі (Бедерханова, 2000: 34).

Розкриття поняття «педагогічне моделювання» необхідно почати з визначення терміна «модель». Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому і огрубленному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта (Бешенков, 2002:45).

Умовно моделі можна поділити на три види: фізичні (які мають природу, схожу з оригіналом); матеріально-математичні (їх фізична природа відрізняється від прототипу, але можливо математичний опис поведінки оригіналу); логіко-семіотичні

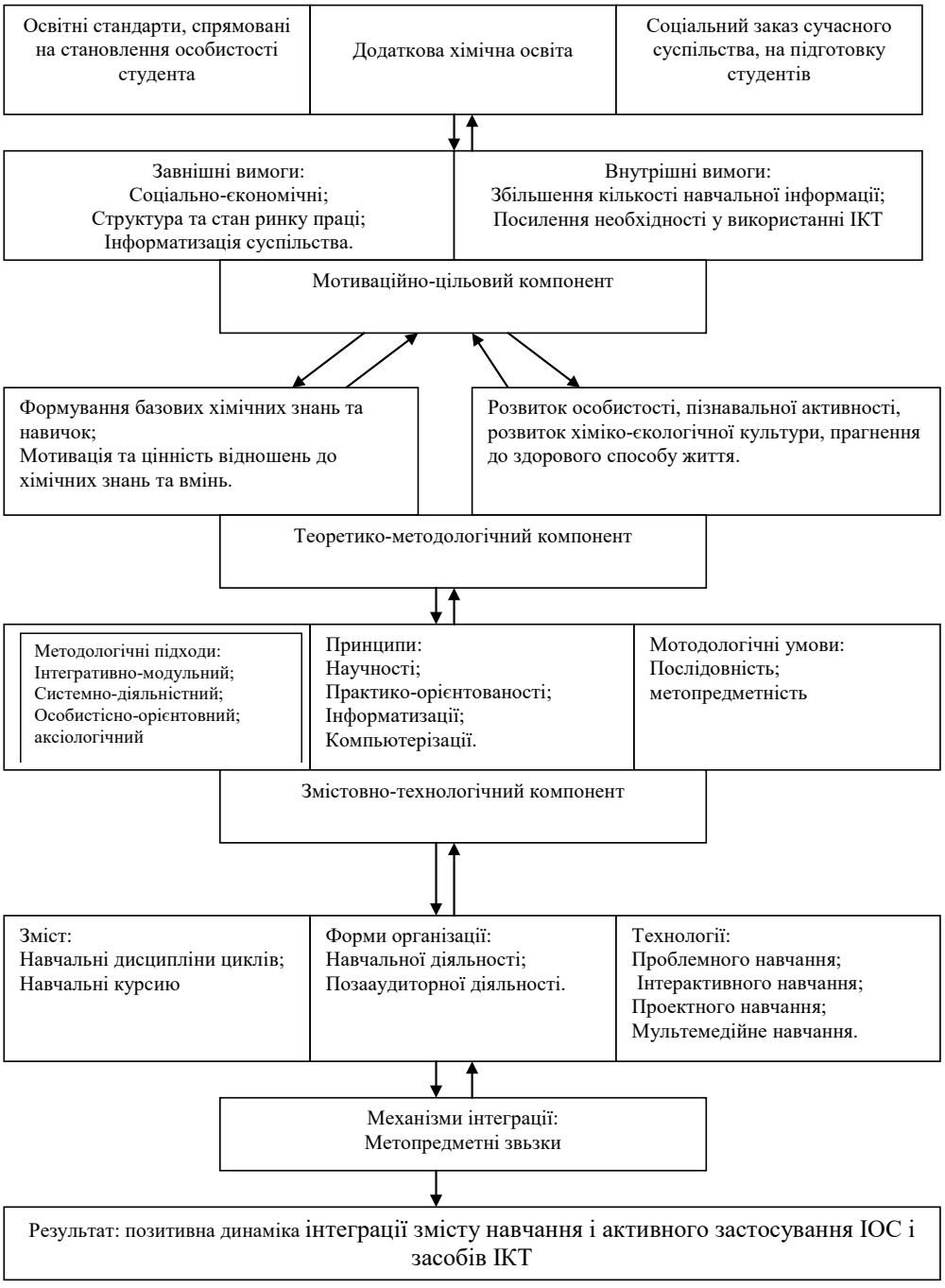



**Рис. 1. Теоретична модель методики додаткової хімічної освіти на основі інтеграції змісту навчання і активного застосування ІОС і засобів ІКТ**

(конструюються зі спеціальних знаків, символів і структурних схем) (Москалева, 2020). Між переліченими типами моделей немає жорстких кордонів. Педагогічні моделі в основному входять у другу і третю групу перерахованих видів.

Далі слід зупинитися на понятті «моделювання», що представляє собою процес створення, дослідження і використання моделей. Для створення моделей людина використовує два типи «матеріалів» – засоби самої свідомості і засоби навколишнього матеріального світу, саме тому моделі діляться на абстрактні (ідеальні) і предметні (реальні, речові). Форми моделювання різноманітні і залежать від використовуваних моделей і сфери їх застосування. За характером моделей традиційно виділяється предметне і знакове (інформаційне) моделювання (Богатырев, 2020).

Розгляд ролі моделей в рамках системного підходу, їх види та функції, застосування моделей для побудови методичних систем навчання широко використовувалися методистами-хіміками (Гвоздева, 2008: 67; Карнажитская, Литвинова, 2014: 1752–1757).

Використання ІКТ у вивченні хімії може проводитися як у рамках традиційної моделі, так і нової освітньої моделі на основі нових засобів, методів і форм навчального процесу, що реалізує особистісно-орієнтоване навчання. У рамках традиційної моделі, орієнтованої на репродуктивні методи навчання, на передачу знань від студента до студента, не було передбачено місця новим засобам навчання на основі ІКТ. Тому результати впровадження ІКТ у традиційну модель можуть бути неоднозначні. Вони можуть привести як до подолання деяких її недоліків, так і навпаки – посилити їх.

При цьому слід зазначити неможливість повного розкриття потенціалу нових засобів навчання в рамках традиційної моделі. Це призводить до того, що впровадження в традиційний навчальний процес засобів ІКТ не приводить до очікуваних результатів, а часто взагалі може трактуватися викладачами як негативний вплив інформатизації на навчальний процес.

Навіть якщо підвищення ефективності в рамках традиційної моделі досягнуто, то воно, як правило, пов'язане із процесом (а не результатом) – збільшенням обсягу інформації, що передається і освоюється студентами і т.п., тобто, по суті, відбувається ще більше посилення репродуктивних методів, в той час як сучасне суспільство потребує фахівців-професіоналів, які можуть і не володіти великим обсягом знань, але які вміють ці знання отримувати і застосовувати на практиці.

Теоретична модель – це графічне зображення компонентів методики додаткової хімічної освіти, основа проектування інноваційного (сполучення основної та додаткової освіти) предметного навчання на пропедевтичному етапі. Під структурою моделі ми розуміємо стійкий в просторі і часі порядок всіх її елементів, які визначають функції, як всієї системи, так і її основних підсистем. У розглянутій нами моделі взаємозв'язок між підсистемами будується за принципом ієрархії і причинно-наслідкового залежності.

Для розробки структури моделі до навчання ми розробили такі її оціночні критерії:

– критерій планування – цей критерій пов'язаний із визначенням педагогічної мети і завдань навчально-виховного процесу. Критерій планування передбачає також розробку основних етапів стратегії освітньої діяльності, яка визначає кінцеву мету. Підготовчо-організаційний критерій визначає структуру освітнього процесу, забезпечення його як педагогічними технологіями, прийомами і методами, так і дидактичними матеріалами відповідно до сучасних вимог;

– мотиваційний критерій – критерій, який визначає інтегративний результат освіти в вигляді особистості, здатної і готової до різноманітної професійної діяльності і розвитку в умовах швидко мінливого світу. Основною метою даного критерію є чітке визначення всіх функцій активної діяльності суб'єктів навчання;

– контролює критерій – це критерій, який формує системне підведення підсумків навчання, це проведення аналітико-результативних функцій педагогічного процесу за різні періоди часу, тобто діагностика досягнень. Крім того, він виступає формою зворотного зв'язку, яка дозволяє своєчасно перевіривши якість підготовки студентів, втрутитися і усунути прогалини в освіті. Грамотно організований контролюючий критерій дозволяє підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців;

– коригувальний-координаційний критерій передбачає ситуацію, коли мета досягається в умовах ситуації, що змінилася;

– цільовий критерій нашої моделі згідно з загальноприйнятою думкою в області теорії методичної науки є основоположним і визначальним, оскільки він відображає безпосередньо мету і передбачуваний результат навчання. Як правило, від вибору цілей навчання найбільшою мірою залежить і вибір змісту, методів, форм і засобів навчання.

Нами були конкретизовані і уточнені завдання, запропоновані С. Каракозовим в галузі викорис-

тання інформаційно-освітніх систем навчання. Таким чином, у нашій моделі основними цілями навчання, враховуючи і завдання професійної діяльності в сучасних умовах інформатизації та віртуалізації освітнього процесу, стали:

– формування розуміння ролі і місця сучасних педагогічних технологій, заснованих на використанні розподілених інформаційно-освітніх систем навчання в умовах віртуалізації навчального процесу;

– оволодіння головними поняттями, принципами проектування ІОС навчального закладу, а також технологіями педагогічного дизайну під час створення освітніх ресурсів;

– формування знань, умінь і навичок в області педагогічного проектування і педагогічного дизайну на основі сучасних засобів ІКТ для реалізації ІОС і створення освітніх ресурсів.

Відзначимо, що ці цілі були конкретизовані нами в рамках змістовного компонента через навчально-професійні задачі різного рівня і враховані під час формулювання рівнів і критеріїв сформованості професійної готовності, які ми наведемо нижче.

І нарешті, критерій взаємозв'язку всіх блоків і елементів моделі, що дозволяє чітко функціонувати всієї синергетичної системі, її підсистем.

Відносини між підсистемами освітнього простору (викладач, студент, освітнє середовище і т.п.) слід розглядати як складну систему певної взаємодії, яка спонукає до саморозвитку і самоорганізації цих підсистем, а особливо суб'єктів навчання (студент, викладач).

Велике значення в цілісному функціонуванні педагогічної системи має взаємодія її підсистем, яка розглядається із трьох позицій:

– з педагогічної – створення освітньої системи з позицій синергетичного підходу, зміна предметного змісту;

– з психологічної – створення оптимальних умов для розвитку і вдосконалення самоорганізації суб'єктів навчання;

– з соціальної – розвиток самоорганізації особистості як важливого чинника у виборі способів діяльності викладача і студента.

Розробляючи структурно-функціональну модель освітнього процесу, ми спиралися на певний методологічний апарат, який включає в себе цілі та зміст процесу навчання, принципи функціонування освітнього процесу, критерії та умови, діагностичний комплекс і результати. Ці компоненти дозволяють виділити такі складові моделі: структурно-змістовна, організаційно-методична, результативно-оцінна (Ясвин, 2001: 67).

Структурно-змістовна складова моделі є теоретичною базою і обумовлена поставленими освітніми цілями та специфікою предметного змісту.

Організаційно-методична складова частина представлена принципами, критеріями, умовами і формами організації освітнього процесу.

Результативно-оцінна складова частина моделі реалізується за рахунок моніторингу освітнього процесу, а за необхідності і його корекції на основі розробленого діагностичного комплексу.

Зміст процесу навчання структурується з ураху-ванням певних методологічних, психолого-педагогічних і предметно-дидактичних основ. До найважливіших методологічних основ відносяться методологічні підходи (синергетичний, інтегративний, системний, комплексний, оптимізаційний, інноваційний та інші), теорія пізнання.

Засоби навчання на основі ІКТ як частина ІОС вимагають обліку при їх розробленні та подальшому впровадженні нової освітньої моделі. Ця модель є особистісно орієнтованою, яка передбачає розвиток студентів і досягнення ними нових освітніх результатів. У цьому випадку ІОС буде не тільки засобом підвищення ефективності навчання, але невід'ємною частиною нової освітньої моделі.

В якості критеріїв ефективності освітнього процесу ми виділили такі:

– облік індивідуальних психофізіологічних особливостей особистості (сприйняття, мислення, уяву, темперамент і ін.);

– формування професійних компетенцій (знання, вміння, навички);

– розвиток соціально про умовлених рис особистості (спрямованість особистості, рівень самоорганізації: планування діяльності, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість і самостійність).

Запропоновані принципи і критерії знаходяться в тісному взаємозв'язку між собою, а також великою мірою залежать від умов організації процесу навчання, серед яких ми виділили кадрові, фінансово-економічні, матеріально-технічні, психолого-педагогічні, інформаційно-методичні умови, що забезпечують ефективність процесу навчання. Вимоги до умов організації процесу навчання прописані в державних освітніх стандартах.

Облік основних цілей освіти (освітня, виховна, розвиваюча), їх взаємозв'язок і взаємозалежність дозволяють сформулювати результуючу інтегруючу мету хімічної освіти. Це моделювання і побудова такого освітнього процесу, який відповідав би індивідуальним особливостям студентів

і забезпечував би різноманітні траєкторії розвитку пізнавальних особливостей кожного студента, що сприяло б формуванню хімічної грамотної і професійної компетентної особистості і підвищенню успішності навчання. Результуюча мета процесу навчання передбачає врахування як знаннєвого рівня студентів, так і рівня їх самоорганізації (Богатырев, 2020).

Таким чином, під час розроблення структури та наповнення компонентів ІОС, оптимальної для навчання деякої дисципліни, необхідно виходити з цілей і очікуваних результатів навчання. У нових умовах, коли студент є повноправним суб'єктом освітнього процесу, а сам процес набуває діалоговий характер, затребуваною стає активна, творча діяльність студента, далека від простої репродукції, і відповідні їй організаційні форми. Однією з основних форм, що дозволяє найбільш повно реалізувати нову модель, є проектна діяльність.

У нових умовах самостійна робота видозмінюється як за своїм характером і змістом, так і за співвідношенням її обсягу з обсягом аудиторної роботи.

Це не означає, що традиційним формам навчального процесу в ЗВО, таким як лекції та семінари, немає місця в новій моделі, однак їх роль і сутність змінюються. Вони перестають бути виключно репродуктивними і в великій мірі пасивними. В умовах високорозвиненої ІОС з'являється можливість видозмінити їх, посилити їх проблемні, дослідницькі компоненти, індивідуалізувати передачу і освоєння знань.

Природно нова модель передбачає контроль знань, яка також має свою специфіку в умовах ІОС. Механізми самоорганізації виступають важливим фактором у виборі способу діяльності студента і викладача. Складовою частиною процесів самоорганізації є механізми саморегуляції особистості, які відображають її здатність до сталого функціонування в різних умовах життєдіяльності. Виділяють функціональні ланки, що реалізують структурно повноцінний процес саморегуляції:

– прийнята суб'єктом мета діяльності. Ця ланка виконує загальну системо утворюючу функцію, весь процес саморегуляції формується для досягнення прийнятої мети в тому її вигляді, як вона усвідомлена суб'єктом;

– суб'єктивна модель значимих умов відображає комплекс тих зовнішніх і внутрішніх умов активності, облік яких сам суб'єкт вважає за необхідне для успішної виконавської діяльності;

– програма виконавчих дій. Реалізуючи цю ланку саморегуляції, суб'єкт здійснює регуляторну функцію побудови, створення конкретної програми виконавчих дій;

– система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності) є функціональною ланкою, специфічним саме для психічної регуляції. Воно несе функцію конкретизації і уточнення вихідної форми і змісту мети;

– контроль і оцінка реальних результатів, які забезпечують інформацію про ступінь відповідності (або невідповідності) між запрограмованим ходом діяльності, її етапними і кінцевими результатами і реальним ходом їх досягнення;

– рішення про корекцію системи саморегулювання.

Всі ланки регуляторного процесу системно взаємопов'язані і отримують свою змістовну і функціональну визначеність лише у структурі цілісного процесу саморегуляції.

Основною умовою розвитку самоорганізації виступає рефлексія, яка, з одного боку, є механізмом формування саморегуляції навчальної діяльності, з іншого – входить до її структури, будучи системо утворюючим компонентом.

**Висновки.** Таким чином, у рамках моделі був розроблений діагностичний комплекс для дослідження запропонованих нами критеріїв ефективності освітнього процесу. Структура даного комплексу, що включає як систему контролюючих завдань, так і психологічні тести, дозволяє викладачеві вирішити проблему вибору форми діяльності на занятті з урахуванням психофізіологічних особливостей особистості студентів.

Застосування моделювання дуже тісно пов'язане з усе більш глибоким пізнанням сутності навчально-виховних явищ і процесів, поглибленням теоретичних основ дослідження. Педагог-дослідник може розробити моделі: оптимізації структури навчального процесу, активізації пізнавальної самостійності студентів, особистісно-орієнтованого підходу до студентів в навчальному процесі. Метод моделювання відкриває для педагогічної науки можливість математизації педагогічних процесів і несе в собі величезний потенціал.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бедерханова В. П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности : учеб. пособие. Краснодар, 2000. 54 с.

2. Бешенков С. А. Моделирование и формализация: метод. пособие. Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. 336 с.

3. Богатырев А. И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность). URL : http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm (дата обращения: 17.03.2020).

4. Гвоздева А. В. Интегративно-дифференцированный подход в развитии субъектности студентов при обучении иностранным языкам. Курск : Курск. гос. ун-т, 2008. 210 с.

5. Москалева М. С. Синергетические принципы фунциниовани педагогичской системы. URL : http://www.rusnauka.com/10_DN_2012 (дата обращения: 17.03.2020).

6. Лодатко Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография. Славянск : СГПУ, 2010. 148 с.

7. Карнажитская Л. А., Литвинова Т. Н. Теоретическая модель методики дополнительного обучения учащихся основной школы курсу «Химия в центре наук». *Фундаментальные исследования*. 2014. № 12-8. С. 1752–1757.

8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Смысл, 2001. 366 с.

**REFERENCES**

1. Bederhanova V. P. Pedagogicheskoe proektirovanie v innovacionnoj dejatel'nosti: ucheb. Posobie [Pedagogical design in innovative activity: textbook. Allowance]. Krasnodar, 2000. 54 p. [in Russian].

2. Beshenkov S. A. Modelirovanie i formalizacija: metod. Posobie [Modeling and formalization: method. allowance]. Moscow: BINOM. Laboratorija znanij, 2002.336 p. [in Russian].

3. Bogatyrev A.I. Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo modelirovanija (sushhnost' i jeffektivnost') [Theoretical foundations of pedagogical modeling (essence and effectiveness)]. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm [in Russian].

4. Gvozdeva A.V. Integrativno-differencirovannyj podhod v razvitii sub#ektnosti studentov pri obuchenii inostrannym jazykam [An integrative-differentiated approach to the development of subjectivity of students in teaching foreign languages]. Kursk: Kursk. gos. un-t, 2008. 210 p. [in Russian].

5. Moskaleva M.S. Sinergeticheskie principy funciniovani pedagogichskoj sistemy [Synergetic principles of the pedagogical system functioning]. URL: http://www.rusnauka.com/10_DN_2012. [in Russian].

6. Lodatko E. A. Modelirovanie pedagogicheskih sistem i processov: monografija [Modeling of pedagogical systems and processes: monograph]. Slavjansk : SGPU, 2010. 148 p. [in Russian].

7. Karnazhitskaja L.A., Litvinova T.N. Teoreticheskaja model' metodiki dopolnitel'nogo obuchenija uchashhihsja osnovnoj shkoly kursu "Himija v centre nauk" [Theoretical model of the methodology of additional training for students of the basic school course "Chemistry in the center of science"] *Fundamental'nye issledovanija.* 2014. № 12-8. P. 1752-1757. [in Russian]

8. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju [Educational environment: from modeling to design]. 2nd ed., Rev. and add. Moscow: Smysl, 2001. 366 p. [in Russian].

**УДК 378; 371.14**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214115**

***Світлана ЗИМІНА,***
*orcid.org/0000-0002-4858-8793*
*аспірант*
*Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України*
*(Київ, Україна) zyminasv@gmail.com*

# РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УНІВЕРСИТЕТІВ КОРОЛІВСТВА НІДЕРЛАНДІВ: CASE STUDY УНІВЕРСИТЕТУ АМСТЕРДАМУ

*У статті представлено досвід Нідерландів – країни, яка сьогодні очолює рейтинги конкурентоспроможності та інновацій, щодо розвитку інноваційного потенціалу в закладах вищої освіти. Розглянуто систему вищої освіти країни загалом та організацію наукових досліджень в університетах. У case study наведено університет Амстердама, який було досліджено за методикою HEInnovate, використовуючи такі критерії: врядування, потенціал ЗВО / фінансування / кадри / ініціативи, підприємницька освіта, підтримка інновацій, обмін знаннями та співпраця, інтернаціоналізація, цифрова трансформація. Описано «стратегічні» напрями науково-дослідної діяльності та інновацій, серед яких громадське здоров'я та освіта; стійке, інклюзивне, процвітаюче суспільство та культура; відповідальні штучний інтелект і людство в цифровий час; стійке процвітання шляхом відповідального використання ресурсів для стійкого і процвітаючого майбутнього. Охарактеризовано основні амбітні цілі закладу, серед яких: зосередження уваги на розвитку мотивованих та амбітних студентів через якісну інноваційну освіту; допомога студентам у опануванні навичок та знань, необхідних для кар'єрного зростання у складному світі; прагнення бути відкритою та різноманітною громадою, в якій усі студенти мають доступ до однакових можливостей. Відображено основні складники інноваційної екосистеми університету та наведено основні ініціативи щодо посилення стратегічних напрямів науково-дослідної діяльності та стимулювання інновацій. Наведено низку інноваційних ініціатив, спрямованих на розвиток навичок та компетенцій дослідників та студентів щодо розроблення і впровадження проєктів, комерціалізації результатів досліджень, заснування власного бізнесу. У висновках наголошено на тому, що найважливішим орієнтиром для університету сьогодні є соціальний вплив досліджень та інновацій.*

***Ключові слова:*** *врядування, інновації, інфраструктура, університет, Королівство Нідерландів, третя місія університету.*

***Svitlana ZYMINA,***
*orcid.org/0000-0002-4858-8793*
*Postgraduate Student*
*Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*
*(Kyiv, Ukraine) zyminasv@gmail.com*

# DEVELOPMENT OF THE INNOVATION CAPACITY IN DUTCH UNIVERSITIES: CASE STUDY OF THE UNIVERSITY OF AMSTERDAM

*The article presents the experience of the Netherlands – the country that currently leads the rankings of competitiveness and innovation in the development of innovation capacity in higher education. The system of higher education of the country as a whole and the organization of research works in universities are considered. The case study presents the University of Amsterdam, which was studied in accordance with the HEInnovate methodology, using the following criteria – governance, capacity / funding / human resources / initiatives and entrepreneurship education, innovation support, knowledge exchange and cooperation, internationalization, digital transformation. The key "strategic" research and innovation areas are described, including public health and education; sustainable, inclusive, prosperous society and culture; responsible artificial intelligence and humanity in the digital age; sustainable prosperity through the responsible use of resources for a sustainable and prosperous future. The ambitious goals of the institution are described, such as: focusing on the development of motivated and ambitious students through quality innovative education; assisting students in mastering the skills and knowledge necessary for career growth in a complex world; the desire to be an open and diverse community where all students have access to equal opportunities. The components of the university's innovation ecosystem are reflected and the main initiatives to strengthen the research and to stimulate innovation are presented. There are a number of innovative initiatives aimed at developing the skills and competencies of researchers and students in the development and implementation of their projects, commercialization of research results, starting own business. The conclusion emphasizes that the most important reference point for the university is the social impact of research and innovation.*

***Key words:*** *governance, innovation, infrastructure, university, Kingdom of the Netherlands, university's third mission.*

**Постановка проблеми.** Сучасні глобальні зміни, зумовлені переходом до економіки знань, посилення євроінтеграційного курсу України та процесів демократизації, появу перед системою вищої освіти низки нових викликів. Визначивши за орієнтир інтеграцію до освітнього та наукового простору Європи, Україна поступово здійснює модернізацію освітньої галузі, реалізуючи основні положення Болонської декларації, що вимагає запровадження дієвих систем управління освітою.

У статтях вітчизняних дослідників у галузі вищої освіти Т. В. Андрущенка, С. А. Калашнікової, С. В. Курбатова та інших, а також у Проекті Концепції розвитку освіти України на 2015–2025 роки наголошується на необхідності оновлення змістового (ціннісного) та операційного управління вищою освітою, основою якої є автономія університетів та їхня суспільна («третя») місія, частиною якої є створення інновацій.

У стратегічних документах Європейського Союзу (Лісабонська конвенція, EUROPE 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, 2010) знання та інновації визначаються як ключові сфери для сталого зростання та підвищення добробуту європейських країн. Результати комплексного дослідження рівня зростання різних країн, що відображені у Звіті про глобальну конкурентоспроможність Світового економічного форуму (The Global Competitiveness Report, 2019) та Глобальному інноваційному індексі (Global Innovation Index, GII, 2019), визначають найбільш інноваційні економіки світу. Тому, на наш погляд, актуальним є вивчення кращих практик впровадження змін та новацій в університетах європейських країн з високим інноваційним потенціалом.

**Аналіз досліджень.** Структурні реформи освітньої галузі в країнах Європейського Союзу реалізувалися доволі вдало. Так, дослідження Європейської асоціації університетів (EUA study, 2019) свідчать про те, що сьогодні європейські університети здатні не тільки готувати фахівців високої кваліфікації, але й впливати на інноваційний розвиток своїх регіонів через взаємодію із різними стейкхолдерами. Заклади вищої освіти поряд з реалізацією освітньої та науково-дослідної функцій включають у свої стратегії відповідні заходи з розвитку власних регіонів та країн на основі інтеграції освітнього процесу, наукових досліджень та інноваційних підходів.

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує вивчення досвіду Нідерландів щодо формування інноваційної інфраструктури в закладах вищої освіти. Сьогодні країна посідає 2 позицію в світовому рейтингу «Глобальний інноваційний індекс» (Global Innovation Index, 2019), який відображає динаміку інноваційного розвитку близько 130 держав. Вона має добре розвинутий бізнес-сектор, який тісно співпрацює з університетами та досить активно експортує продукти інтелектуальної власності (технології), а також лідируючі позиції за рівнем співпраці між університетами та промисловістю, розвитком інфраструктури, рівнем дифузії знань. Це частково відображається і в глобальних університетських рейтингах. Так, за даними рейтингу кращих університетів світу (THE World University Rankings, 2020) британського видання Times Higher Education 7 закладів країни входять у ТОП-100 кращих університетів світу.

Слід зазначити, що стратегії університетів суттєво відрізняються залежно від типу ЗВО. Більш молоді університети акцентують увагу на освітньому складнику, тоді як класичні дослідницькі університети проводять інтенсивну науково-дослідну діяльність.

**Метою цієї статті** є аналіз досвіду врядування та розвитку інновацій у закладах вищої освіти Нідерландів. У кейс-стаді використано університет Амстердаму, в якому функціонує потужна інноваційна інфраструктура, що дозволяє реалізовувати інноваційні проєкти дослідникам та студентам, а також співпрацювати із зовнішніми стейкхолдерами. В дослідженні використано методику HEInnovate, розроблену Європейською Комісією (EC, European Commission) у співпраці з Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development) та програмою Розвитку економіки та сприяння зайнятості на місцевому рівні (LEED, Local Economic and Employment Development) для оцінювання потенціалу ЗВО за наступними критеріями – врядування, потенціал ЗВО / фінансування / кадри / ініціативи, підприємницька освіта, підтримка інновацій, обмін знаннями та співпраця, цифрова трансформація. Як джерело інформації було використано нормативні акти, звіти та інші інформаційні джерела з вебсайту університету, а також буклети, матеріали семінарів, отримані під час ознайомчого візиту.

*Методи дослідження*

Для досягнення поставленої мети в дослідженні використовувалися методи аналізу, синтезу, систематизації наукових та інтернет-джерел, що дозволило виявити загальні підходи щодо підтримки інновацій в університетах Нідерландів на різних рівнях (національному, інституційному). Методи узагальнення дозволили описати інноваційну структуру університету, основні

інноваційні ініціативи та сформулювати висновки дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** *Система вищої освіти Нідерландів: врядування та новації.* Нідерланди мають бінарну систему вищої освіти, що характеризується поділом ЗВО на дослідницькі (орієнтовані на дослідницьку діяльність) та університети прикладних наук (hogescholen – HBO, вищі професійні школи).

Система вищої освіти країни представлена 57 ЗВО: 14 дослідницькими університетами (3 з яких мають технічну спрямованість, 1 сільськогосподарський університет) і 43 університетами прикладних наук (HBO) (Vossensteyn, 2017). Вони різняться за спеціалізацією, умовами вступу, тривалістю програм тощо. Окрім старих класичних дослідницьких університетів (університет Лейдена, створений у 1575 році), в країні з'явилися нові заклади (наприклад, університет Маастрихта заснований в 1976 році). Вищу професійну освіту пропонують університети HBO в семи різних галузях – економіки, охорони здоров'я, сільського господарства, підготовки вчителів, соціальної роботи, мистецтва та інженерії.

HBO офіційно стали частиною вищої освіти з прийняттям закону в 1986 році і отримали назву «університети прикладних наук». Система освіти загалом пройшла через швидке розширення протягом 1960–80-х років. (Egbert de Weert, Leijnse, 2010.).

Слідом за цим був широкомасштабний процес злиття в 1987 році, коли понад 350 закладів об'єдналися в 85 установ, деякі з яких стали більшими, ніж існуючі університети (Boezerooy, 2007).

В останні роки університети HBO (2/3 студентів) розробили практично спрямовані дослідницькі програми, які фінансує уряд. Студенти платять помірну плату за навчання, більш високу плату стягують зі студентів-іноземців (з країн, що не є членами ЄС). Попри це, університети Нідерландів привертають все більше іноземних студентів, про що свідчить вищій за середній показник за даними OECP (OECD, 2015).

Триступенева структура вищої освіти була впроваджена в 2002 році. Підготовка бакалаврів у класичних університетах триває зазвичай 3 роки, в HBO – 4 роки. Тільки дослідницькі університети пропонують докторську освіту.

*Реформи в системі освіти.* Освітня система Нідерландів вважається досить ефективною і добре працюючою за даними різних міжнародних рейтингів. Такий успіх пов'язаний з реформами, зробленими наприкінці 80-х, щодо модернізації вищої освіти в Європі (Jungblut, 2014).

Основними тенденціями, які домінували в Нідерландах, були дерегуляція, децентралізація влади, перехід до оцінювання постфактум, фінансування ефективності та посилення конкуренції (Enders, 2013).

Традиційно нідерландська система характеризується високим державним контролем вищої освіти, в поєднанні з сильним академічним самоврядуванням (Enders, 2007). У зв'язку з цим державний контроль в основному спрямований на регулювання програм та ресурсів, правові відносини студентів та викладачів (Moen, 2011). У результаті збільшення державних бюджетів і необхідності скорочення витрат 80-ті роки були відзначені сильною хвилею реформ у ВО. В цей час були започатковані 4 основних принципи управління: 1) втручання держави відбувається тільки тоді, коли самоврядування призводить до неприйнятних наслідків; 2) процесуальний, а не профілактичний вплив уряду; 3) мінімум регулювання, 4) ЗВО несуть відповідальність за підтримку правової визначеності, доцільність і належне адміністрування.

*Врядування.* З 1970 по 1997 роки центральне управління університетів у Нідерландах формувалося 4 основними структурами:

1. Рада університету – складається з 25 членів, що обираються університетською спільнотою (не менше третини вчених, не більше третини неакадемічного персоналу, не більше однієї третини студентів), іноді до складу входять члени місцевої громади (не більше п'яти). Її функції полягали у затвердженні балансу та річних звітів, стратегічних рішень для університетів, внутрішніх правил та процедур;

2. Виконавчий орган – три члени (з ректором), всі вони обираються міністром освіти. До його функцій належить реалізація політики університетської ради. Не передбачає участі громадськості;

3. Рада деканів – у складі всіх деканів факультетів. Її функції – надання консультацій щодо викладання та досліджень, надання консультацій міністру освіти щодо обрання ректора;

4. Ректор – він є представником університету, і його головна функція – координація обговорень виконавчого комітету.

Другий рівень управління формують: 1. Рада факультету – не більше 15 членів, половина з них науковці; решта – студенти й адміністративний персонал, з можливістю залучення п'яти зовнішніх членів. Її функції: затвердження балансу, обрання декана, членів дослідницького комітету та комітету з питань освіти; 2. Комітет факультету – не більше п'яти членів з усіма повноваженнями, які не належать раді факультету; розподіл повноважень такий же, як і для виконавчої ради та ради університету; 3. Декан,

який керує радою факультету та кафедрами факультету; 4. Дослідницький комітет – складається з великої кількості науковців з дорадчими повноваженнями щодо дослідницьких програм факультету; 5. Комітет з питань освіти – утворений студентами, які мають консультативні функції щодо програм та іспитів.

Третій рівень управління – дисциплінарні групи – кластери професорів і дослідників з однієї галузі, які розробляють і впроваджують дослідницькі програми відповідно до основних засад діяльності факультету. Виконавчий директор кожного факультету і секретар університету на центральному рівні відповідальні за адміністративне управління університетом під керівництвом ради факультету і виконавчого комітету.

У 1997 році прийнято постанову «Модернізація університету» (MUB), що змінила врядування в університеті. Рада університету позбавилася своїх основних повноважень і отримала консультативні та представницькі функції. Виконавча рада має набагато більше влади і повністю призначається наглядовою радою. Остання формується з п'яти членів, які обираються міністром і звітують перед ним.

Амстердамський університет (UvA) є найбільшим університетом Нідерландів, що пропонує найширший спектр академічних програм на 7 факультетах. В університеті навчаються 30 000 студентів, працюють 6 000 співробітників та 3 000 аспірантів у різноманітних сферах. Навчання та дослідження проводяться у чотирьох кампусах, розташованих по всьому Амстердаму. Університет є провідною міжнародною науково-дослідною установою, в якій цінуються, заохочуються та винагороджуються досконалі дослідження. Заклад всіляко допомагає дослідникам проводити інноваційні дослідження та вибірково інвестує в пріоритетні напрями.

Візія Амстердамського університету щодо викладання та навчання відображає зміни в суспільстві та освітянській громаді. Навчання в університеті є наукомістким і зосереджене на академічному розвитку, що сприяє подальшій диференціації та спеціалізації. Оновлене бачення викладання та навчання визначають чотири амбітні цілі університету: зосередження уваги на розвитку мотивованих та амбітних студентів через якісну, інноваційну освіту; допомога студентам у опануванні навичок та знань, необхідних для кар'єрного зростання у складному світі; прагнення бути відкритою та різноманітною громадою, в якій усі студенти мають доступ до однакових можливостей; покладання відповідальності за освіту на викладачів, орієнтуючись на їхню підтримку, обмін знаннями та професіоналізм.

Уряд координує співпрацю між університетом та бізнесом, спрямовану на застосування набутих знань на користь суспільства. Окрім надання грантів, уряд також співпрацює з університетом у галузі наукових досліджень. На державному та місцевому рівнях заохочується співпраця UvA зі сторонніми організаціями. Загальна структура університету та підрозділи, що відповідають за розвиток інновацій, представлені на Рис. 1.

В економічній раді Амстердама органи місцевого самоврядування, представники бізнесу, UvA та інші установи працюють разом для стимулювання економіки регіону. В таблиці 1 показано організації, які входять до складу університету.

**Рис. 1. Структура Амстердамського університету**

Таблиця 1

**Компанії та фундації, утворені за участі університету**

| Амстердамський університет | | | |
|---|---|---|---|
| Вільний університет | Приватні компанії | Товариства з обмеженою відповідальністю | Фундації |
| | Холдинг університету (UvA Holding BV)<br>ACTA холдинг BV (55%) | Компанія BG4<br>Компанія Le Coin<br>Компанія Sport | Німецький інститут Амстердама<br>SEO Економічних досліджень<br>Спортивний центр університету<br>Folia Civitatis |

*Інноваційна інфраструктура.* В університеті функціонує екосистема підтримки інновацій, що дозволяє йому буди лідером серед закладів вищої освіти країни та входити до престижних світових рейтингів. Інноваційну інфраструктуру університету формують:

– підрозділи, центри, компанії, засновані університетом (науковий парк та холдинг університету, та близько 121 компанії);

– інноваційні ініціативи, дослідницькі центри та консорціуми національного рівня, в яких університет співпрацює з іншими закладами (в тому числі університетами) та організаціями (комерційними та некомерційними);

– міжнародні центри, які розташовані за кордоном (університет є серед засновників мережі нідерландських дослідницьких інститутів за кордоном – в Греції, Росії, Турції, Марокко, Єгипті та Італії);

– міжнародні мережі, консорціуми та інноваційні платформи (університет є учасником та координатором консорціумів, що виконують проєкти в рамках програми впровадження інновації Горизонт 2020).

Пріоритетні напрями досліджень, які розробив університет, мають на меті посилювати співпрацю між дослідниками з різних факультетів університету щодо створення інновацій шляхом об'єднання низки дисциплін. До цих напрямів належить: вивчення мозку та процесів пізнання, ментальне здоров'я, європейські студії, цифрова культура, глобальні здоров'я та розвиток, штучний інтелект, інформація, комунікації та суспільство даних.

Бенчмаркінг є основою для постійного вдосконалення наукових досліджень. UvA оцінює досягнення окремих дослідників шляхом міжнародного визнання у вигляді престижних грантів, нагород та призів та/або вступу до академій мистецтв та наук. UvA вкладає кошти в фундаментальні дослідження та пов'язані з ними інновації.

Оскільки університет має обмежений бюджет на дослідження, їхня тематика визначається вибірково. Попри те, що командна робота та міждисциплінарність є ключовими складниками для багатьох дослідницьких сфер, UvA також усвідомлює, що наукові досягнення та репутація є результатом досконалості окремих дослідників. UvA залучає талановитих аспірантів та пропонує їм стимулююче дослідницьке середовище.

Стратегія університету зосереджується передусім на вдосконаленні якості викладання та досліджень, підтримці культури та досліджень в амбітному академічному середовищі. Основними цілями стратегії інтернаціоналізації закладу є: підготовка кожного студента до кар'єри на світовому ринку праці; залучення найталановитіших студентів з усього світу до навчання за магістерськими та докторськими програмами; посилення профілю UvA у міжнародних дослідженнях; зміцнити міжнародну ідентичність університету як стратегічної основи для інтернаціоналізації, що охоплює весь спектр основної діяльності (навчання, дослідження та додаткові послуги). UvA характеризується гетерогенністю щодо прийому студентів. В університеті навчаються представники понад 100 національностей. Заклад має розгалужену мережу для обміну студентами, оскільки пропонує багато англомовних освітніх програм (як бакалаврських, так і магістерських).

Багато вчених приділяють пильну увагу впливу та соціальній цінності своїх досліджень. В UvA впроваджено низку успішних комерційних ініціатив. Прикладом є продаж спін офф у сфері розпізнавання зображень та цифрової програми навчання для школярів. Експерти з бізнес-сфери допомагають університету оптимізувати наявні допоміжні структури IXA, UvA Ventures Holding, Matrix IC, Science & Business Amsterdam Science Park та ACE та посилювати співпрацю з установами міста. Інноваційна платформа IXA допомагає дослідникам університету у створенні власного бізнесу. Дослідник отримує рекомендації щодо: пошуку підприємства та/або фінансування, а також плану дій, необхідних для доведення винаходу до фази впровадження.

*Освітні програми.* Освітні програми (магістерські та бакалаврські) університету спрямовані на розв'язок реальних регіональних проблем в обраних студентами галузях знань та включають командну роботу під час виконання проєктів. Всі ступеневі програми мають власну тьюторську або менторську схему, орієнтовану на процес навчання та план навчання студента. Студенти мають індивідуальні або групові зустрічі зі своїм наставником чи тьютором кілька разів на рік.

Дослідницькі групи університету співпрацюють з іншими університетами та дослідницькими центрами, формуючи консорціуми. Заклад щорічно організовує курси, зимові / літні школи та тренінги; до викладання залучаються дослідники міжнародного рівня та представники бізнес-спільноти. Освітні програми університету дозволяють студенту адаптувати освітній процес до власних інтересів та брати участь у проєктах та вирішувати конкретні проблеми.

Освітні програми, що пропонуються в UvA, також зосереджені на підприємництві. Серед 200 магістерських освітніх програм університет пропонує 6 програм з підприємництва, інновацій та бізнесу. Основи підприємництва вивчають також аспіранти. Крім спеціалізованих предметних знань, студенти також здобувають необхідні знання та навички з ділової комунікації. Університет інтегрує навчання з підприємництва в різні освітні програми, залучаючи у такий спосіб якомога більше студентів.

*Діджиталізація*. Університет Амстердаму має змістовний вебсайт, на якому розміщена інформація про його освітню та наукову діяльність, інноваційні проєкти, центри, події, студентське життя та інші онлайн-сервіси. Процес подання заявок для запису на освітні програми, курси, конкурси, участь в інформаційних заходах та інших подіях автоматизований. Студенти, співробітники та дослідники мають власні акаунти з доступом до внутрішньоуніверситетського середовища та можливість користування електронною бібліотекою та сучасними міжнародними базами, а також регулярно отримувати анонси про тематичні університетські заходи. Від університету на різних онлайн-майданчиках працюють як гіди-консультанти студентські амбасадори, які допомагають зорієнтуватися студентській спільноті та потенційним абітурієнтам щодо питань, пов'язаних з освітнім процесом, дослідженнями, працевлаштуванням та проживанням у Нідерландах.

**Висновки.** Досліджуючи досвід Нідерландів щодо врядування в університетах та розвитку інноваційної інфраструктури, ми виявили таке. Університети Нідерландів є центрами розвитку інновацій, передусім для власних регіонів. Це досягається завдяки добре налагодженій тісній співпраці в трикутнику знань «університет – уряд – бізнес-спільнота», а також чітко вибудованій інноваційній інфраструктурі. Так, урядування в університетах базується на деліберації – залученні як внутрішніх (адміністрації, дослідників, студентів, викладачів), так і зовнішніх стейкхолдерів (бізнес-спільнота, уряд, неурядові організації) до колегіальних обговорень та прийняття рішень щодо реалізації проєктів та впровадження змін на різних рівнях. Завдяки наявним в університеті освітнім сервісам та потужній дослідницькій базі студенти та дослідники можуть започатковувати власні стартапи та реалізовувати інноваційні проєкти різної складності як самостійно, так і за участі представників бізнесу.

У case study університету Амстердама відображено пріоритетні орієнтири закладу, структуру, врядування та комунікації, в яких залучений університет. Охарактеризовано основні ініціативи (центри освітніх інновацій та підприємництва, інноваційні ініціативи та мережі співпраці тощо), котрі використовують дослідники та студенти для розвитку власних навичок та компетенцій щодо розроблення й успішної реалізації проєктів, комерціалізації результатів досліджень, а також заснування власного бізнесу. Найважливішим орієнтиром для університету є соціальний вплив досліджень та інновацій, що відображено як у місії університету, так і в його ключових пріоритетах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко Т. В. Ціннісна палітра європейського простору освіти (український вимір). *Наук. часопис національного пед. унів-ту ім. М. П. Драгоманова.* 2016. Вип. 4, с. 107–113.

2. Калашнікова С. А. Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти : навчальний посібник. ДП «НВЦ «Пріоритети». м. Київ. Україна. 2016. 46 с.

3. Курбатов С. В. Місія сучасного університету крізь призму часу та простору. *Вісник ХПУ ім. Г. Сковороди*. 2015. № 44. с. 176–185.

4. Проект Концепції розвитку освіти України на 2015–2025 роки. URL: https://osvita.ua/news/43501/.

5. de Weert, E., Boezerooy, P. Higher education in the Netherlands. Country report. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 2007. 75 p.

6. de Boer, H. F., Enders, J., Leisyte, L. Public sector reform in Dutch higher education: The organizational transformation of the university. *Public administration*, *85*(1), 2007. p. 27–46.

7. de Boer, H. F., File, J. M., Reform of Higher Education in Europe. Enders, J., de Boer, H. F., Westerheijden, D. F. (eds.). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2011. p. 159-172.

8. de Boer, H. F., Huisman, J. (In press). Governance Trends in European Higher Education. In G. Capano, D. Jarvis (eds.). Convergence and Diversity in the Governance of Higher education: Comparative Perspectives. Cambridge University Press, 2020.

9. de Weert, E., Leijnse, F. Practice-Oriented Research: The Extended Function of Dutch Universities of Applied Sciences. In S. Kyvik, & B. Lepori (Eds.), The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector: striving for differentiation. Dordrecht: Springer, 2010. p. 199-217.

10. Enders, J., De Boer, H., & Weyer, E. Regulatory autonomy and performance: The reform of higher education re-visited. *Higher Education*, *65*(1), 2013. p. 5-23.

11. EUA study. The role of University in Regional Innovation Ecosystems, 2019. https://eua.eu/resources/publications/819:the-role-of-universities-in-regional-innovation-ecosystems.html

12. EUROPE 2020:A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels, 3.3.2010 COM(2010) 2020.

13. GII, 2019. https://www.globalinnovationindex.org/gii-2019-report

14. HEInnovate. https://heinnovate.eu/en/about.

15. Jungblut, J. Bringing political parties into the picture – A two-dimensional analytical framework for higher education policy. *Higher Education*, 69, 2014. p. 867–882.

16. Maassen, P., Moen, E., Stensaker, B. Reforming higher education in the Netherlands and Norway: the role of the state and national modes of governance. *Policy Studies*, 32(5), 2011. p. 479–495.

17. State of Higher Education 2015-16 http://www.oecd.org/education/imhe/The%20State%20of%20Higher%20Education%202015-16.pdf.

18. The Global Competitiveness Report 2019. http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf

19. THE, 2020. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings

20. University of Amsterdam. https://www.uva.nl/en

21. Vossensteyn, H., de Boer, H., Jongbloed, B. Chronologisch overzicht van ontwikkelingen in de bekostigingssytematiek voor het Nederlandse hoger onderwijs: Rapport voor de Evaluatiecommissie prestatiebekostiging hoger onderwijs. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), 2017. 21 p.

**REFERENCES**

1. Andrushchenko T. V. Tsinnisna palitra Yevropeys'koho prostoru osvity (ukrayins'kyy vymir) [Value palette of the European educational space (Ukrainian dimension)] Scientific Journal of National Ped. University named after M. P. Dragomanov, 2016, Nr. 4, pp. 107-113 [in Ukrainian].

2. Kalashnikova S. A. Rozvytok liders'koho potentsialu suchasnoho universytetu: osnovy ta instrumenty: Navchal'nyy posibnyk [Leadership development of a modern university: basics and tools: Textbook]. "Priorities", Kyiv, Ukraine, 2016, 46 p. [in Ukrainian].

3. Kurbatov S. V. Misiya suchasnoho universytetu kriz' pryzmu chasu ta prostoru. [The mission of a modern university through the prism of time and space]. Bulletin of the State Pedagogical University named after G. Skovoroda, 2015, Nr. 44, pp.176–185 [in English].

4. Proekt Kontseptsiyi rozvytku osvity Ukrayiny na 2015–2025 roky. [Draft of the Concept on Education Development in Ukraine for 2015–2025]. https://osvita.ua/news/43501/ [in Ukrainian].

5. de Weert, E., Boezerooy, P. Higher education in the Netherlands. Country report. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 2007. 75 p.

6. de Boer, H. F., Enders, J., Leisyte, L. Public sector reform in Dutch higher education: The organizational transformation of the university. *Public administration*, *85*(1), 2007. p. 27–46.

7. de Boer, H. F., File, J. M., Reform of Higher Education in Europe. Enders, J., de Boer, H. F., Westerheijden, D. F. (eds.). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2011. p. 159–172.

8. de Boer, H. F., Huisman, J. (In press). Governance Trends in European Higher Education. In G. Capano, D. Jarvis (eds.). Convergence and Diversity in the Governance of Higher education : Comparative Perspectives. Cambridge University Press, 2020.

9. de Weert, E., Leijnse, F. Practice-Oriented Research: The Extended Function of Dutch Universities of Applied Sciences. In S. Kyvik, & B. Lepori (Eds.), The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector: striving for differentiation. Dordrecht: Springer, 2010. p. 199–217.

10. Enders, J., De Boer, H., & Weyer, E. Regulatory autonomy and performance: The reform of higher education re-visited. *Higher Education*, *65*(1), 2013. p. 5–23.

11. EUA study. The role of University in Regional Innovation Ecosystems, 2019. https://eua.eu/resources/publications/819:the-role-of-universities-in-regional-innovation-ecosystems.html.

12. EUROPE 2020:A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels, 3.3.2010 COM(2010) 2020.

13. GII, 2019. URL: https://www.globalinnovationindex.org/gii-2019-report.

14. HEInnovate. URL: https://heinnovate.eu/en/about.

15. Jungblut, J. Bringing political parties into the picture – A two-dimensional analytical framework for higher education policy. *Higher Education*, 69, 2014. p. 867–882.

16. Maassen, P., Moen, E., Stensaker, B. Reforming higher education in the Netherlands and Norway: the role of the state and national modes of governance. *Policy Studies*, 32(5), 2011. p. 479–495.

17. State of Higher Education 2015-16 http://www.oecd.org/education/imhe/The%20State%20of%20Higher%20Education%202015-16.pdf

18. The Global Competitiveness Report 2019. http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf

19. THE, 2020. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings

20. University of Amsterdam. https://www.uva.nl/en

21. Vossensteyn, H., de Boer, H., Jongbloed, B. Chronologisch overzicht van ontwikkelingen in de bekostigingssytematiek voor het Nederlandse hoger onderwijs: Rapport voor de Evaluatiecommissie prestatiebekostiging hoger onderwijs. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), 2017. 21 p.

**УДК 378.013.2:174.7 (045)**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214118**

***Вікторія ЗІНЧЕНКО,***
*orcid.org/0000-0003-3080-4272*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри іноземної філології, українознавства та соціально-правових дисциплін*
*Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського*
*(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) zinchenko@donnuet.edu.ua*

# АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ОСНОВА СУЧАСНОГО ПРОЦЕСУ

*У статті йдеться про академічну доброчесність як важливий складник вищої школи як соціального інституту; законодавчі зміни, спрямовані на утвердження академічної доброчесності у вищих навчальних закладах України; найуспішніші європейські практики боротьби з порушеннями академічної доброчесності та запобігання їй; заходи, які проводяться міжнародною українською академічною спільнотою для розв'язання цієї важливої проблеми. Також тут подано огляд загальноукраїнської статистики щодо академічної нечесності студентства та результати опитування стосовно цієї проблеми першокурсників економічних спеціальностей Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Тугай-Барановського, представлено шляхи впровадження академічної доброчесності в життя університету й розвитку академічної культури студентства, запропоновано корисні та цікаві матеріали щодо окресленої проблеми для роботи під час навчання майбутніх економістів курсу «Академічне письмо».*

*Надважливий складник вищої школи як соціального інституту – це академічна доброчесність. Поняття академічної доброчесності включає в себе такі цінності, як запобігання шахрайству, фальшуванню та плагіату; підтримка академічних стандартів; чесність і ретельність у дослідженнях та науковому видавництві. У процесі навчання чи досліджень студенти, викладачі та молоді науковці повинні керуватися передусім принципами реального навчання та чесної праці.*

*Академічна доброчесність впливає не лише на якість освіти. Від неї безпосередньо залежить те, як система вищої освіти в країні виховує молодь, які цінності формуються під час навчання у виші та яким є «секрет успіху» в суспільстві. Що цінується більше: наполеглива праця, що дасть змогу досягти успіхів як окремому фахівцю, так і всій країні, чи шахрайство та сумнівна «спритність», які тягнуть країну на дно, якщо стають нормами суспільних відносин.*

***Ключові слова:*** *академічна доброчесність, академічне письмо, академічна культура.*

***Viktoriia ZINCHENKO,***
*orcid.org/0000-0003-3080-4272*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Foreign Philology,*
*Ukrainian Studies and Social and Law Disciplines*
*Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhailo Tugan-Baranovsky*
*(Kriviy Rig, Dnipropetrovsk region, Ukraine) zinchenko@donnuet.edu.ua*

# ACADEMIC INTEGRITY AS THE BASIS OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

*The article deals with academic virtue as an important component of higher education as a social institution; legislative changes aimed at approval academic integrity in higher educational institutions of Ukraine; the most successful European practices in combating and preventing violations of academic virtue; activities carried out by the international academic community in Ukraine to solve this important problem. It also provides an overview of all-Ukrainian statistics on academic dishonesty of students and the results of a survey on this problem freshmen of economic specialties of Donetsk National University of Economics and Trade named after Mikhailo Tugan-Baranovsky, presents ways of academic virtue's implementation in the life of the university and development of the academic students' culture, offers useful and interesting materials concerning the outlined problem for work while training of future economists of the course "Academic writing".*

*The most important component of higher education as a social institution is academic virtue. The concept of academic virtue includes such values as prevention of fraud, falsification and plagiarism; support for academic standards; honesty*

*and diligence in research and scientific publishing. In the process of learning or research, students, teachers and young scientists must be guided primarily by the principles of real learning and honest work.*

*Academic virtue affects not only the quality of education. It directly affects how the higher education system in the country educates young people, what values are formed while studying at high school and what is the "secret of success" in society. What is valued more: hard work, which will allow to achieve success as an individual specialist and the whole country, or fraud and dubious "dexterity", which drag the country to the bottom, if they become the norms of public relations.*

***Key words:*** *academic virtue, academic writing, academic culture.*

**Вступ.** Необхідність реформування всіх ланок освіти в Україні й зокрема вищої освіти зумовлена євроінтеграційними процесами та потребою у відповідності вітчизняних дипломів європейським стандартам.

Якісні зміни в системі вищої освіти вимагають вироблення нових підходів до організації освітнього процесу, створення нових механізмів побудови комунікації в закладах вищої освіти, підвищення рівня викладання та навчання.

Надважливий складник вищої школи як соціального інституту – це академічна доброчесність. Поняття академічної доброчесності включає в себе такі цінності: запобігання шахрайству, фальшуванню та плагіату; підтримка академічних стандартів; чесність і ретельність у дослідженнях та науковому видавництві. У процесі навчання чи досліджень студенти, викладачі та молоді науковці повинні керуватися передусім принципами реального навчання та чесної праці.

Як визначено в Законі України «Про освіту», академічна доброчесність – важливий складник державної політики у сфері освіти. Утвердження чесності та етичних цінностей в освітньому процесі і науковій діяльності сприятиме формуванню високої академічної культури, носіями якої мають бути науково-педагогічні та наукові працівники і здобувачі освіти (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Зміни до Закону України «Про вищу освіту» (2014), внесені на підставі закону «Про освіту» (2017), значно посилили увагу закладів вищої освіти до питань академічної доброчесності (Закон України «Про освіту», 2017).

Законодавчі зміни спрямовані на утвердження академічної доброчесності в кожній академічній студентській групі, на кожній кафедрі, у кожному структурному підрозділі.

За документом «Фундаментальні цінності академічної доброчесності», розробленим Міжнародним центром академічної доброчесності при Ратлендському інституті етики (Університет Клемсон в Південній Каролині), академічна доброчесність – це відданість академічної спільноти шести фундаментальним цінностям: чесності, довірі, справедливості, повазі, відповідальності й мужності (Фундаментальні цінності).

Найуспішніші європейські практики боротьби з порушеннями академічної доброчесності та запобігання їй – це, наприклад, упровадження до навчального процесу дисциплін із академічної доброчесності в Швеції, створення Офісу незалежного арбітражу в Англії, постійний моніторинг випадків порушення академічної доброчесності із занесенням в особисті справи студентів в Австрії (Проєкт SAIUP).

**Постановка проблеми.** Академічне шахрайство вважається одним із проявів та джерел розвитку корупції в межах окремої країни. Доводиться із сумом констатувати, що система освіти України є одним з лідерів за рівнем корумпованості – за рівнем сприйняття корупції наша країна посідає 12 місце з 95 країн світу, а за рівнем людського розвитку ми на 88 місці з 189 країн (дані за 2018 рік). Дослідження засвідчують, що наша країна відрізняється високим рівнем масового прояву академічного шахрайства серед студентів (Як побороти корупцію в освіті, 2015).

Не можна не згадати кричущий приклад порушення академічної доброчесності та укорінення невірного ставлення до цього явища, що його минулого року висвітлювали майже всі засоби масової інформації. Ідеться про гучну історію з продажем шпаргалок в одному із провідних університетів України (Студенти КНЕУ зафіксували, 2017).

Щодо статистики академічної нечесності в Україні, донині було проведено лише кілька досліджень. Зокрема, результати дослідження В. С. Бакірова (проведеного в 2014–2015 р. серед більш як 2 000 респондентів) засвідчили, що 90% українських студентів за час свого навчання в університеті займаються плагіатом; 78% студентів проходять іспити з певною допомогою і 23% вважають, що в їх вищих навчальних закладах існують випадки отримання оцінок за гроші (Бакіров, 2015). Основна причина академічного шахрайства для більшості студентів – низька мотивація та умови навчання. Часто ці чинники впливають разом.

Як показали результати дослідження «Академічна доброчесність: стан та фактори впливу», в деяких вишах 30–40% студентів незадоволені станом матеріальної бази, від 10 до 50% студентів мусять купувати за власний кошт різні витратні

матеріли. Від 20 до 30% студентів мають проблеми із організацією освітнього процесу, не розуміють завдань, отриманих від викладачів, а також не розуміють принципи оцінювання завдань. Доволі часто викладачі майже не обговорюють зі студентами результати їх робіт. Великий відсоток студентів (від 13 до 32%) відволікаються під час навчання на роботу. Робота під час навчання може мати позитивний вплив, проте більшість студентів працює не за спеціальністю та не застосовує на практиці знання, здобуті під час навчання. Така робота тільки заважає навчанню (Результати дослідження).

Ми провели на початку навчального року опитування студентів економічного профілю І курсу Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського. Студентам було запропоновано дати відповіді на такі питання:

1. Чи доводилося Вам в житті списувати?
2. Наскільки часто?
3. Які причини списування?
4. Чи даєте Ви списувати?
5. Чи засуджуєте Ви того, хто списує?
6. Чи є у Вас друзі, які навчаються за кордоном?
7. Чи знаєте Ви, як ставляться до списування за кордоном?
8. Чи доводилося Вам складати іспити, де не можна було списати?
9. Списування – це явище «позитивне» чи «негативне»?
10. Чи знаєте Ви, що таке «академічна доброчесність»?
11. Яким чином можна запровадити академічну доброчесність?

Результати опитування мало відрізняються від загальноукраїнських. На перше питання ствердно відповіли 100% студентів, тобто списувати доводилось кожному. Часто доводилось списувати 58% опитаних; нечасто – 31%; відповіли «бувало» 11%. Більшість (75% опитаних студентів) причиною списування називали – «не довчив/не вивчив»; у 7% не було часу вчити; важкими видались завдання 8%; невпевненість у собі спонукала до списування 4%; погана пам'ять, хвилювання – 5%; 1% студентів назвав причиною списування лінощі. Дають списувати 100% студентів і стільки ж не засуджують того, хто списує. У більшості студентів (87%) є друзі, які навчаються за кордоном, проте про ставлення до списування там знають лише 32%.

Водночас доводилось складати іспити, де не можна було списати, 100% опитаних. Оскільки опитування проводилось під час першого семестру навчання у виші, ймовірно, йдеться про ЗНО (зовнішнє незалежне оцінювання), яке випускники та абітурієнти складають по закінченні загальноосвітньої середньої школи.

Негативно ставиться до списування третина опитаних (32%), 43% ставляться нейтрально, і тільки 25% вважають списування позитивним явищем.

Більшість опитаних студентів (83%) знайома з поняттям «академічна доброчесність».

Студенти пропонують такі шляхи запровадження академічної доброчесності: ввести дисципліну «Академічна доброчесність» у школі – 41%; починати її виховання в сім'ї та школі пропонують 8%; змінити вплив оточення радять 7%; 6% вважають, що варто почати із себе; краще викладати предмети у школі пропонують 5%; припускають, що варто запровадити за академічну доброчесність грошову винагороду 4%. А майже третина опитаних (29%) відповіли «не знаю».

Отже, студенти часто ставляться до списування як до другорядного явища, не вважають його чимось негативним. Це свідчить про нерозуміння того, що реальна оцінка є індикатором засвоєних знань і здобутих компетентностей, а також необхідна для усвідомлення самим студентом власної готовності до виконання професійних завдань під час практичної діяльності. Адже загальновідомо, що списування, дослівне копіювання тексту, перефразування під час виконання робіт, складання іспитів та заліків призводить до хибної, несправедливої оцінки знань. Окрім того, академічна доброчесність є одним зі складників системи цінностей. Вона засвідчує, чи чесно людина навчається і, як результат, чи зможе вона чесно працювати в майбутньому. Вона показує, чи наявне щось нове, самостійне в результаті дослідження, чи то курсова робота, чи то випускна кваліфікаційна робота студента освітнього рівня «бакалавр» чи «магістр». А отже, чи зможе майбутній фахівець успішно здійснювати професійну діяльність самостійно.

Безсумнівно, ситуація, наявна у вітчизняних вишах, не має нічого спільного із високим рівнем якості вищої освіти. Адже академічна доброчесність є наріжним каменем освітнього процесу, сприяє набуттю студентом необхідних для майбутньої професійної діяльності навичок, формуванню особистісної системи цінностей. Якщо ж дивитися ширше, то корумпованість системи освіти та академічна недоброчесність загалом негативно впливають на соціально-економічний розвиток країни та моральний стан суспільства.

Базою для формування доброчесного академічного середовища має стати усвідомлення кожним з учасників освітнього процесу, що починати потрібно з себе, всі – і викладачі, і студенти – повинні дотримуватись норм академічної доброчесності, виховувати в собі високу академічну культуру, культивувати чесність, порядність і професіоналізм.

Отже, забезпечення і дотримання академічної доброчесності – важливе й невідкладне завдання, пріоритетний напрям діяльності української науково-освітньої спільноти.

**Аналіз досліджень.** Вітчизняні науковці приділяють значну увагу важливій проблемі академічної доброчесності. У своїх працях її розглядають Д. Загірняк, Ю. Калиновський, А. Мельниченко, В. Ромакін, І. Романова, В. Сацик, Т. Фініков, Т. Яворська, Т. Ярошенко та багато інших. Увагу освітянської та наукової спільноти привернули статті «Академічна доброчесність: міфічна концепція чи дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти?» В. Сацика; «Як просувати цінності академічної доброчесності в українських університетах?» Є. Ніколаєва; «Академічна культура як необхідна передумова ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії» Т. Добко, а також монографія «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету» колективу авторів за загальною редакцією Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова (Академічна чесність, 2016).

Поступово ситуація з проблемою академічної доброчесності в Україні покращується. Вивчення досвіду інших держав, усвідомлення учасниками освітнього процесу причин академічного шахрайства, розроблення ефективної політики забезпечення академічної доброчесності як на національному, так і на міжнародному рівні, упровадження необхідних законів та проєктів сприяють прийняттю й підтримці кожним учасником освітнього процесу академічної доброчесності, вихованню інтелектуальної гідності, стає запорукою добрих знань та особистісного зростання.

З 2016 року Американськими Радами з міжнародної освіти за сприяння Міністерства освіти і науки України та підтримки Посольства США в Україні, реалізується проєкт сприяння академічній доброчесності (Srtengthening Academic Integrity in Ukraine Project – SAIUP), що має на меті застосовувати спільний досвід США і України для розробки та втілення чотирирічного плану заходів, зміст яких полягає в орієнтації та навчанні студентів, викладачів та адміністраторів навчальних закладів України практичної цінності і важливості академічної доброчесності, наданні ресурсів і плану дій задля їхнього тісного залучення до зміцнення академічної доброчесності в освітньому середовищі (Проєкт SAIUP). Цей Проєкт охопив десять українських університетів з різних регіонів. Було організовано численні конференції, спілкування з журналістами, проводилися інформаційні кампанії в університетах для того, аби вкотре наголосити на важливості чесного здобуття якісної освіти, чого неможливо досягнути обманом, шахрайством чи корупційними махінаціями.

Одним з ефективних інструментів дотримання академічної доброчесності є Кодекс честі, який приймають університети. Кодекс честі – це документ, який встановлює загальні моральні принципи та правила етичної поведінки осіб, що працюють і навчаються у виші. Мета Кодексу – розвиток корпоративної культури університетської громади, формування системи демократичних стосунків між учасниками освітнього процесу.

На цей час все більше вишів приєднується до Проєкту, приймають Кодекси честі, проводять гостьові лекції, семінари, формальні та неформальні дискусії.

У жовтні 2018 року заклади вищої освіти отримали від Міністерства освіти і науки України Рекомендації з академічної доброчесності та Розширений глосарій термінів та понять із академічної доброчесності, які було розроблено в межах SAIUP.

Важливим прикладом упровадження принципів академічної доброчесності у вітчизняне освітнє та наукове середовище є підписання 2018 року меморандуму МОН України з компанією Plagiat.pl, що дасть можливість українським вишам протягом 5 років безоплатно використовувати сучасну систему для виявлення плагіату, включно з роботами, виконаними різними мовами (МОН зацікавлено, 2018).

Для науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти проводяться різноманітні тренінги, курси, семінари тощо.

Звичайно, за кілька років нереально впровадити в життя принципи академічної доброчесності. До повного викорінення академічного шахрайства в Україні ще далеко. Та серйозна робота в цьому напряму триває.

**Мета статті.** Мета нашого дослідження – запропонувати шляхи підвищення принципів академічної доброчесності, навчити студентів формулювати й доводити власні думки, гіпотези й висновки, оформлювати академічний текст відповідно з властивими для української мови нормами.

**Виклад основного матеріалу.** Як уже йшлося вище, дієвим інструментом дотримання академічної чесності науковцями, освітянами і студентами є кодекс честі, який приймають університети. Цей документ встановлює не тільки загальні моральні принципи та правила етичної поведінки осіб, що працюють та навчаються у вищому навчальному закладі, а також і санкції за порушення цих норм та механізми впливу на тих осіб, які вдаються до нечесної поведінки.

У 2017 році було прийнято Кодекс етики та гідності Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського (далі ДонНУЕТ). Цей Кодекс було укладено з урахуванням морально-етичних принципів як зразків поведінки співробітників університету та здобувачів вищої освіти, на основі світового досвіду з досягнення балансу взаємовідносин, що сприяють навчанню, засвоєнню знань, запобігають проявам корупції, створюють атмосферу взаємодовіри та партнерства. Текст Кодексу формувався на основі пропозицій громади ДонНУЕТ, органів студентського самоврядування та профспілкової організації і був ухвалений Вченою радою.

Мета Кодексу етики і гідності ДонНУЕТ – встановлення загальних моральних принципів та правил етичної і гідної поведінки осіб, що працюють і навчаються в Університеті, якими вони мають керуватися в своїй діяльності. Кодексом встановлюються основні принципи, покладені в основу щоденного існування Університету:

- принцип законності;
- принцип взаємодії;
- принцип гласності;
- принцип відкритості;
- принцип доброзичливості;
- принцип компетентності та професіоналізму;
- принцип відповідальності;
- принцип взаємодії;
- принцип безпеки та поваги до життя.

Ці принципи є базовими і непорушними.

Також у Кодексі визначено засади етичної і гідної поведінки співробітника і здобувача вищої освіти ДонНУЕТ, акцентовано на політиці академічної чесності.

Дієвим шляхом подолання проблеми є набуття студентами компетентностей з академічної доброчесності та академічного письма. Для набуття навичок написання й оформлення наукових текстів, популяризації культури академічного письма у студентів розробляється і впроваджується у вишах України курс «Академічне письмо» («Академічне письмо», 2019).

З метою формування академічної культури та навички наукового мовлення, що сприятиме підвищенню якості подальшої навчально-наукової діяльності, у ДонНУЕТ впроваджено з 2018 року навчальний курс «Академічне письмо».

Завдання курсу – сприяти дотриманню принципів академічної доброчесності у студентському середовищі; прищеплювати відчуття відповідальності та взаємоповаги; навчити працювати з науковими джерелами.

Окремими темами в межах курсу розглядаються основні засади вищої освіти, принципи взаємодії учасників навчального процесу та академічна доброчесність. Загалом під час вивчення курсу головна увага приділяється науково-дослідній роботі студентів, науковому мовленню, етичному кодексу вченого, питанням інтелектуальної власності, плагіату й самоплагіату.

У 2019 році вийшов друком для студентів і молодих науковців навчальний посібник з дисципліни «Академічне письмо», який уклали викладачі ДонНУЕТ к.ф.н. С. К. Ревуцька, к.пед.н. В. М. Зінченко. Матеріал навчального посібника вміщено у два розділи із пропорційною кількістю тем. Перший розділ повністю присвячено політиці академічної доброчесності, зокрема в освітній сфері: розглядаються основні проблеми, що пов'язані з доброчесністю / недоброчесністю в Україні і Європі, роз'яснюється важливість дотримання етичних норм у закладах вищої освіти, визначаються нормативно-правові засади утвердження академічної доброчесності та протидії плагіату, роз'яснюються особливості авторських прав та прав інтелектуальної власності. Другий розділ націлений на здобуття знань щодо організації, мовно-стилістичного оформлення і редагування академічних текстів.

Навчання курсу «Академічне письмо» передбачає тісний зв'язок і з іншими дисциплінами, зокрема «Риторика», «Мистецтво презентації» та «Наукова українська мова», однак має на меті, дотримуючись принципів академічної доброчесності, навчити студентів формулювати й доводити власні думки, гіпотези й висновки, оформлювати академічний текст відповідно до властивих українській мові норм.

Кожна тема навчального посібника складається з теоретичної частини, де висвітлено ключові питання теми; переліку основних визначень, понять і термінів; блоку питань для самоконтролю, які надалі можна закріпити самотестуванням; практичних завдань для аудиторної роботи із самостійною підготовкою (за потреби).

Під час навчання темі «Академічна доброчесність» розглядається академічна доброчесність

як запорука якісної вищої освіти, розкрито основні риси академічної культури, розглянуто форми академічної нечесності та методи запобігання їй.

У практичних завданнях студентам запропоновано ознайомитись із результатами проєкту «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку», реалізованого за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» Харківським національним університетом імені В. Н. Каразіна та Східноукраїнським фондом соціальних досліджень, та скласти власний список питань і варіанти відповідей для опитування (користуючись типовими питальниками, що є на сайті платформи Survio) студентів. У питаннях рекомендовано відобразити: мотивацію до навчання (вибір фаху, отримання професійних знань), конкурентність студентів, поведінку під час сесії, модульного контролю, рівень оцінювання знань самими студентами тощо (Проєкт «Академічна культура українського студентства»).

Також можна запропонувати студентам ознайомитись з матеріалами Проєкту сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP), мета якого – донесення до вітчизняної освітньої спільноти значення академічної доброчесності і наслідків недотримання її принципів (Проєкт SAIUP).

Без сумніву, корисним буде обговорення на парах дослідження англійських науковців Гелен Сміт (Нортумбрійський університет) та Джима Ріджвея (Даремський університет) «Чому студенти списують (за їхніми словами та зі слів інших)» (Сміт Гелен, Ріджвей Джим), де представлені результати анкетування та інтерв'ю стосовно студентської недоброчесності у вищій освіті. Також варто запропонувати для ознайомлення статтю «Українській освіті – академічну доброчесність» Ірини Константкевич, якій передує красномовний епіграф: «Ми починаємо зі списування на контрольних і закінчуємо ухваленням абсурдних законів»; статтю Володимира Сацика «Академічна доброчесність: міфічна концепція чи дієвий концепт».

Цікавою і корисною буде робота з матеріалами круглого столу «Академічна доброчесність у вищій освіті: місія неможлива?!», аналітичний звіт про який подає Володимир Сацик, засновник сайту «Освітні тренди» (Аналітичний звіт, 2018). Висновок круглого столу такий: «Вирішальним кроком у підтримці академічної доброчесності та протидії академічній недоброчесності має стати формування загальнонаціональної системи забезпечення якості вищої освіти. Без забезпечення якості вищої освіти на інституційному та системному рівні важко говорити про ефективну діяльність у цьому напрямі». З цим важко не погодитись, проте варто нагадати студентам, що поки кожен з учасників освітнього процесу не почне з себе, загальнонаціональна система забезпечення якості вищої освіти не запрацює.

**Висновки.** Академічне шахрайство зумовлюють передусім морально-культурні, інституційні та освітньо-виховні чинники, які вкрай важливо усвідомлювати. Вивчення і розуміння природи їхнього походження зробить можливим розробку та впровадження в життя ефективної політики забезпечення академічної доброчесності як національного рівня, так і локального масштабу.

Академічна доброчесність впливає не лише на якість освіти. Від неї безпосередньо залежить те, як система вищої освіти в країні виховує молодь, які цінності формуються під час навчання у виші та яким є «секрет успіху» в суспільстві. Що цінується більше: наполеглива праця, що дасть змогу досягти успіхів як окремому фахівцю, так і всій країні, чи шахрайство та сумнівна «спритність», які тягнуть країну на дно, якщо стають нормами суспільних відносин.

Отже, для подолання академічної нечесності потрібно, окрім формування відповідних компетентностей і навичок, звертатися до людської гідності кожного студента. Бо чим вищий рівень взаємоповаги, чесності та довіри в університетській спільноті, тим легше студентам вирішити своє основне завдання – сумлінно та чесно вчитися, не вдаючись до будь-яких форм академічного шахрайства, щоб у майбутньому успішно здійснювати свої професійні обов'язки й реалізувати власний творчий потенціал. Поступово все більше учасників освітнього процесу переконуються, що позитивні зрушення як в освіті, так і в країні потрібно починати з себе, із власної академічної доброчесності та гідного ставлення до виконання своїх обов'язків.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічне письмо : навч. посібник / упор. : С. К. Ревуцька, В. М. Зінченко. Кривий Ріг. 2019. 130 с.
2. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. благод. фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики» / за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. 234 с.
3. Аналітичний звіт про круглий стіл «Академічна доброчесність у вищій освіті: місія неможлива?!». URL: http://education-ua.org/ua/draft-regulations/1116-analitichnij-zvit-pro-kruglij-stil-akademichna-dobrochesnist-u-vishchij-osviti-misiya-nemozhliva.

4. Бакіров В. С. Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку. Результати всеукраїнського соціологічного дослідження. URL: http://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2015-07-17/2015.pdf.

5. Добко Т. Академічна культура як необхідна передумова ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5292/Dobko_akademichna_kultura.pdf?sequence=1.

6. Закон України «Про вищу освіту» (2014). URL: https://xn--80aagahqwyibe8an.com/ukrajiny-zakony/zakon-ukrajini-provischu-osvitu-vidomosti2014.htm.

7. Закон України «Про освіту» (2017). URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

8. Крок за кроком до нової академічної культури (за результатами року роботи Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні – SAIUP). URL: http://www.saiup.org.ua/novyny/krokza-krokom-novoyiakademichnoyi-kultury/.

9. МОН зацікавлено, щоб більше компаній на кшталт Plagiatpl співпрацювало з міністерством для вдосконалення антиплагіатних перевірок (2018). URL: https://mon.gov.ua/ua/news/mon-zacikavleno-shob-bilshe-kompanij-nakshtalt-plagiatpl-spivpracyuvalo-z-ministerstvom-dlya-vdoskonalennyaantiplagiatnih-perevirok-liliya-grinevich.

10. Ніколаєв Є. Як просувати цінності академічної доброчесності в українських університетах? URL: www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/PromotingAcademic-Integrity.pdf.

11. Проєкт «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку». URL: http://fond.sociology.kharkov.ua/index.php/ua/about-ua/21-fond/news-site/main-news/134-akadem-ua.

12. Проєкт сприяння академічної доброчесності в Україні (SAIUP). URL: https://saiup.org.ua/.

13. Результати дослідження «Академічна доброчесність: стан та фактори впливу». URL: http://www.saiup.org.ua/resursy/motyvatsiyastudentiv-navchannya-yakvyznachalna-umova-akademichnoyi-dobrochesnosti-doslidzhennya/.

14. Сацик В. Академічна доброчесність: міфічна концепція чи дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти? URL: http://education-ua.org/ua/articles/930-akademichnadobrochesnist-mifichnakontseptsiya-chi-dievij-instrument-zabezpechennyayakosti-vishchoji-osviti.

15. Сміт Гелен, Ріджвей Джим. Чому студенти списують (за їхніми словами та зі слів інших). URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/UKR_Why_students_cheat.pdf.

16. Студенти КНЕУ зафіксували, як їм продають шпаргалки біля гуртожитка (2017). URL: http://life.pravda.com.ua/society/2017/01/10/222064/.

17. Фундаментальні цінності академічної доброчесності. URL: https://academicintegrity.org/wp-content/uploads/2019/04/Fundamental_Values_version_in_Ukrainian.pdf.

18. Як підтримати академічну доброчесність в університеті – МОН надіслало вишам відповідні рекомендації та глосарій. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/yakpidtrimati-akademichnu-dobrochesnist-v-universiteti-mon-rozrobilo-ta-nadislalo-na-zvo-rekomendaciyi-z-akademichnoyidobrochesnosti?fbclid=iwar3aqqynza5zugtvnicissvkjawrnagyouezl7seoo onmjfdzdpxnbtmobq.

19. Як побороти корупцію в освіті: поради на 356 сторінках. 2015. URL: http://corruptua.org/2015/01/yak-poboroti-koruptsiyu-v-osviti-poradi-na-356-storinkah/

## REFERENCES

1. Akademichne pysmo [Academic writing] : navch. posibnyk / upor. : S. K. Revutska, V. M. Zinchenko. Kryvyi Rih. 2019. 130 p. [in Ukranian].

2. Akademichna chesnist yak osnova staloho rozvytku universytetu [Academic honesty as a basis for sustainable development of the university] / Mizhnarod. blahod. fond "Mizhnarod. fond. doslidzh. osvit. Polityky" / za zah. red. T. V. Finikova, A. Ye. Artiukhova. Kyiv : Takson, 2016. 234 p. [in Ukranian].

3. Analitychnyi zvit pro kruhlyi stil "Akademichna dobrochesnist u vyshchii osviti: misiia nemozhlyva?!" [Analytical report on the round table "Academic integrity in higher education: mission impossible ?!"]. URL: http://education-ua.org/ua/draft-regulations/1116-analitichnij-zvit-pro-kruglij-stil-akademichna-dobrochesnist-u-vishchij-osviti-misiya-nemozhliva [in Ukranian].

4. Bakirov V. S. Akademichna kultura ukrainskoho studentstva: osnovni chynnyky formuvannia ta rozvytku [Bakirov V. S. Academic culture of Ukrainian students: the main factors of formation and development]. Rezultaty vseukrainskoho sotsiolohichnoho doslidzhennia. URL: http://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2015-07-17/2015.pdf [in Ukranian].

5. Dobko T. Akademichna kultura, yak neobkhidna peredumova efektyvnoho upravlinnia suchasnym universytetom v umovakh avtonomii [Dobko T. Academic culture as a necessary prerequisite for effective management of a modern university in terms of autonomy]. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5292/Dobko_akademichna_kultura.pdf?sequence=1 [in Ukranian].

6. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" (2014) [Law of Ukraine "On Higher Education" (2014)]. URL: https://xn--80aagahqwyibe8an.com/ukrajiny-zakony/zakon-ukrajini-provischu-osvitu-vidomosti2014.htm [in Ukranian].

7. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" (2017) [Law of Ukraine "On Education" (2017)]. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukranian].

8. Krok za krokom do novoi akademichnoi kultury [Step by step to a new academic culture] (za rezultatamy roku roboty Proektu spryiannia akademichnii dobrochesnosti v Ukraini – SAIUP). URL: http://www.saiup.org.ua/novyny/krokza-krokom-novoyiakademichnoyi-kultury/ [in Ukranian].

9. MON zatsikavleno, shchob bilshe kompanii na kshtalt Plagiatpl spivpratsiuvalo z ministerstvom dlia vdoskonalennia antyplahiatnykh perevirok (2018) [MES is interested in more companies like Plagiatpl cooperating with the ministry to

improve anti-plagiarism inspections]. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/mon-zacikavleno-shob-bilshe-kompanij-nakshtalt-plagiatpl-spivpracyuvalo-z-ministerstvom-dlya-vdoskonalennyaantiplagiatnih-perevirok-liliya-grinevich [in Ukranian].

10. Nikolaiev Ye. Yak prosuvaty tsinnosti akademichnoi dobrochesnosti v ukrainskykh universytetakh? [Nikolaev E. How to promote the values of academic integrity in Ukrainian universities?]. URL: www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/PromotingAcademic-Integrity.pdf [in Ukranian].

11. Proiekt "Akademichna kultura ukrainskoho studentstva: osnovni chynnyky formuvannia ta rozvytku" [Project "Academic culture of Ukrainian students: the main factors of formation and development"]. URL: http://fond.sociology.kharkov.ua/index.php/ua/about-ua/21-fond/news-site/main-news/134-akadem-ua [in Ukranian].

12. Proiekt spryiannia akademichnoi dobrochesnosti v Ukraini (SAIUP) [Academic Integrity Promotion Project in Ukraine (SAIUP)]. URL: https://saiup.org.ua/ [in Ukranian].

13. Rezultaty doslidzhennia "Akademichna dobrochesnist: stan ta faktory vplyvu" [The results of the study "Academic Integrity: Status and Influencing Factors"]. URL: http://www.saiup.org.ua/resursy/motyvatsiyastudentiv-navchannya-yakvyznachalna-umova-akademichnoyi-dobrochesnosti-doslidzhennya/ [in Ukranian].

14. Satsyk V. Akademichna dobrochesnist: mifichna kontseptsiia chy diievyi instrument zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity? [Satsyk V. Academic Integrity: A Mythical Concept or an Effective Tool for Quality Assurance in Higher Education?]. URL: http://education-ua.org/ua/articles/930-akademichnadobrochesnist-mifichnakontseptsiya-chi-dievij-instrument-zabezpechennyayakosti-vishchoji-osviti [in Ukranian].

15. Smit Helen, Ridzhvei Dzhym. Chomu studenty spysuiut [Smith Helen, Ridgeway Jim. Why students write off] (za yikhnimy slovamy ta zi sliv inshykh). URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/05/UKR_Why_students_cheat.pdf [in Ukranian].

16. Studenty KNEU zafiksuvaly, yak yim prodaiut shparhalky bilia hurtozhytka (2017) [KNEU students recorded how they are sold cribs near the dormitory]. URL: http://life.pravda.com.ua/society/2017/01/10/222064/ [in Ukranian].

17. Fundamentalni tsinnosti akademichnoi dobrochesnosti [Fundamental values of academic integrity]. URL: https://academicintegrity.org/wp-content/uploads/2019/04/Fundamental_Values_version_in_Ukrainian.pdf [in Ukranian].

18. Yak pidtrymaty akademichnu dobrochesnist v universyteti – MON nadislalo vysham vidpovidni rekomendatsii ta hlosarii [How to support academic integrity at the university – MES sent relevant recommendations and glossary to universities]. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/yakpidtrimati-akademichnu-dobrochesnist-v-universiteti-mon-rozrobilo-ta-nadislalo-na-zvo-rekomendaciyi-z-akademichnoyidobrochesnosti?fbclid=iwar3aqqynza5zugtvnicissvkjawrnagyouezl7seoo onmjfdzdpxnbtmobq [in Ukranian].

19. Yak poboroty koruptsiiu v osviti: porady na 356 storinkakh. 2015 [How to fight corruption in education: tips on 356 pages]. URL: http://corruptua.org/2015/01/yak-poboroti-koruptsiyu-v-osviti-poradi-na-356-storinkah/ [in Ukranian].

**UDC 37:004.77**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214119**

***Oksana IVANTSOVA,***
*orcid.org/0000-0002-0448-751X*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Foreign Languages*
*Koroliov Zhytomyr Military Institute*
*(Zhytomyr, Ukraine) esps2015@gmail.com*

## INNOVATION DIFFUSION IN HIGHER EDUCATION

*In the context of reforming the Armed Forces of Ukraine, there is an urgent need to review the approaches to determining the level of education and qualification of specialists for the organization of the educational process in higher institutions. Increased technological advances, coupled with new learners' needs and pandemic situation, have created new realities for higher education contexts. The research findings shed light on trends in project management in higher education. Project management for innovations has come to be viewed nowadays as a crucial tool in increasing productivity of organizations and one of the most popular and useful tools for institutions to improve internal operations, respond to opportunities, manage contemporary challenges, and achieve strategic goals. A more in depth understanding of innovation can help administrators inspire innovations, mobilize those looking to innovate, respond to forms of resistance that are likely to emerge, and oversee the innovation diffusion process. A discussion of the following topics is meant to facilitate that understanding: impetuses for innovation, characteristics of language programs that stimulate or hinder innovation, and paths to successful innovation diffusion. The article concludes suggestions that are meant to guide language program administrators in their efforts to promote successful innovation while they simultaneously juggle the multifaceted demands of their administrative position in higher education institutions. Education during the pandemic have exposed education staff to a complicated array of pressures that impact their work methods and ability to function, but have also provided education leaders with opportunities to act autonomously and initiate changes in their institutions. Due to these changes, project management has become a critical tool for institutions and therefore adaptation of this discipline in the context is a matter of the highest priority in current educational systems. More specifically, this article has both theoretical and practical contributions. It promotes knowledge and understanding of project management within the institution's contexts. Education sector specialists need to work with their existing skill sets for crisis-responsive programming but also need to develop new skills since we are all working under new conditions – specifically driven by social distancing parameters.*

***Key words:*** *innovation, diffusion, online learning, project management, higher education.*

***Оксана ІВАНЦОВА,***
*orcid.org/0000-0002-0448-751X*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри іноземних мов*
*Житомирського військового інституту імені С. П. Корольова*
*(Житомир, Україна) esps2015@gmail.com*

## РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

*В умовах реформування Збройних Сил України існує нагальна потреба переглянути підходи до визначення рівня освіти та кваліфікації фахівців для організації навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти. Зростання технологічного прогресу в поєднанні з новими потребами студентів та пандемічною ситуацією створило нові реалії для контексту вищої освіти. Результати досліджень висвітлюють тенденції управління проектами у вищій освіті. У даний час управління інноваційними проектами сприймається як важливий інструмент підвищення продуктивності організацій та один із найпопулярніших та корисних інструментів інституцій для покращення внутрішніх операцій, реагування на можливості, управління сучасними викликами та досягнення стратегічних цілей. Більш глибоке розуміння інновацій може допомогти адміністраторам надихнути на інновації, мобілізувати тих, хто прагне до інновацій, реагувати на форми опору, які можуть виникнути, та контролювати процес розповсюдження інновацій. Обговорення наступних тем має на меті сприяти такому розумінню: перешкоди для інновацій, особливості мовних програм, що стимулюють або перешкоджають інноваціям, та шляхи до успішного розповсюдження інновацій. У статті підсумовуються пропозиції, які спрямовані на те, щоб орієнтувати адміністраторів мовних програм у їхніх зусиллях щодо просування успішних інновацій, в той час як вони одночасно стикаються з багатогранними вимогами щодо своєї адміністративної посади у вищих навчальних закладах. Освіта під час пандемії піддала освітянським працівникам складний спектр тиску, який впливає на їхні методи роботи та здатність до функціонування, але також надав керівникам освітніх можливостей*

*самостійно діяти та ініціювати зміни у своїх установах. Завдяки цим змінам управління проектами стало критичним інструментом для закладів. Більш конкретно, ця стаття має як теоретичний, так і практичний внесок. Дослідження сприяє отриманню знань та розумінню управління проектами в контексті установи. Фахівцям освітнього сектору необхідно працювати з наявними наборами навичок у відповідь на кризи, але також потрібно розвивати нові навички, оскільки всі ми працюємо в нових умовах – особливо в умовах соціальної дистанції.*

***Ключові слова:*** *інновації, дифузія, онлайн-навчання, управління проектами, вища освіта.*

**Problem setting.** Higher education institutions, faced with the massification of knowledge production and the increased use of communication information technologies, have struggled to come to terms with the current changes. Organizations must undergo a process of "unlearning" in order to change habits, routines, and welcome the current pedagogy. Is this case the administrator should be a catalyst for change and innovation, demonstrating how innovation can empower program personnel, invigorate programs, and lead to improved teaching and learning. To the other hand, pandemic situation impacts education sector stakeholders living in conflict-affected contexts.

**The aim of the article.** This article offers guidance to instructors, institutional leaders, and officials on addressing the crisis. What preparations should institutions make in the short time available and how do they address students' needs by level and field of study? The study also explores and maps trends in project management and learning technologies in higher education and identifies how these innovations are affecting teaching and learning practices in higher education settings, particularly for the Ukrainian Armed Forces education system. The central purpose of military education is to lead to action with a larger objective [of] seek[ing] increased global stability and security, unfettered by doctrine but informed by a shared ethical framework (Barrett, A. J., & Green, D. E., 2008: 11). Although military education may have a unique purpose, it also responds to typical trends in education and must consider learning technologies and approaches in moving forward.

**Theoretical background.** Project Management for Education aims to help build indispensable bridges between project management and education, to support the evolving transformation of education to equip students with the essential skills to tackle our world's "glocal" (global and local) problems, and to empower all learners to successfully manage their personal, social, and life challenges.

The call for changes and necessity to respond to changes has a critical impact on the functionality of the organization (Barrett, A. J., & Green, D. E., 2008: 12).

Administrators seeking greater efficiency and productivity are paying more attention to management innovation as a major tool for implementing and achieving the strategic goals and objectives of the organization. Administrators in higher education, who provide the service of education to their students, are examples of university staff that are now using project management.

In the field of higher education, project management has its own unique set of challenges, including shared governance, a focus on collaboration, and the need to share information transparently and limited time.

Project management involves using techniques, knowledge, and skills to help a team achieve the goals of the project. This involves meeting or exceeding expectations of the stakeholders involved. A number of demands must be balanced in order to manage a project. These demands include the expectations of stakeholders, quality of the outcome, time and scope of the project, cost, and other constraints that may be necessary.

Project management can be conceptualized as consisting of nine areas of knowledge, which include cost, time, scope, integration, human resources, quality, procurement, communications, and risk. In order for the project to run smoothly, deliver a quality product, and remain on budget, all these areas of knowledge must be considered and applied appropriately. Using the concepts of project management properly helps the project manager remain within appropriate scope limits while efficiently using resources (Rogers, E. M., 2003: 71).

According to Rogers (1995), innovation decisions are driven by innovation characteristics that motivate the user into adopting or rejecting the innovation. The six innovation characteristics are relative advantage, compatibility, ease of use, complexity, trialability, and visibility. Relative advantage is the degree to which an innovation is perceived as better than the current idea it supersedes. Ease of use is the degree to which an innovation is perceived as difficult to understand and use. Compatibility is the degree to which an innovation is congruent with the existing values, expectations, and needs of the adopter. Complexity is the extent that the innovation is difficult to use. Visibility is the extent that innovation is visible to 8 others. Trialability is the degree to which an innovation may be experimented with during a limited time.

The life cycle of a fad, according to Birnbaum, R., can be broken down into stages. The first stage

is the creation. During this phase, the organization identifies a problem that needs to be solved. The present methods of operation are deemed inadequate, and a new technique is advocated. The new technique is frequently presented in an oversimplified manner with unrealistic expectations of success. The next phase in the life cycle of a fad is narrative evolution. During this stage, information on the successful use of the new technique is distributed in the organization. There is a lack of information provided on the costs or limitations of the technique. Information is spread throughout the organization with claims of widespread use among similar organizations. Some of this information may be passed as stories in magazines, newspapers, and other forms of mass media. The third stage in the life cycle of a fad is the time lag. During this phase, the new technique has been applied, but independent analyses and reactions to it have yet to be reported. This is often a time when continued stories of success are spread throughout an organization. However, stories of limitations in the new technique may begin to arise. Many times, scholars who are not associated with the technique may begin to spread information that was previously not made available. The next stage in a fad's life cycle is the narrative devolution. During this phase, the narrative of creation is questioned by skeptics. The initial enthusiasm created by the initial reports decreases as stories regarding failure become available. The information available from outside scholars points to limitations in the technique. There are reports of dissatisfaction among organizations that have used the technique. The new technique experiences a decrease in its acceptance. The last stage in the life cycle of a fad is the resolution of dissonance. During this last phase, individuals who were early adopters of the new technique feel a need to account for its failure. This is done in an attempt to protect their social status. Rationalizations are often used to explain the limitations of the new technique and can involve blaming its failure on a lack of resources, leadership, or proper implementation (Birnbaum, R., 2000: 8).

Fullan M. states that the innovation diffusion process (see Figure 1) involves successive cycles that require long-term involvement, commitment, and support. Although introduced here in a linear fashion, the process itself is seldom linear. The first phase-often referred to as the initiation, mobilization, planning, or diagnostic phase-involves the presentation and consideration of an innovative idea. At this stage, even when innovations are grounded in strong academic theory and sound practical considerations, they rarely take hold simply on account of their own merits. This might explain why the same innovation can be strongly accepted in some language programs and vigorously criticized in others. This phase requires (a) needs analyses, (b) the determination of a need for improvement, (c) an evaluation of the proposed innovation in light of the needs analyses, (d) the decision to proceed, (e) the gathering of support, (f) and assessment of available and required resources, and, finally, (g) plans for implementation, including the building of a sense of ownership among those who are likely to be involved. It is during this early stage when administrators proposing top-down innovations need to build acceptance among faculty because top-down reforms require grassroots understanding and support (Fullan M, 2007: 93). Similarly, teachers who propose bottom-up innovations need to secure the support of administrators and colleagues. Whether top-down or bottom-up, proposals for innovations require clarity so that goals, means of implementation, and terminology are unambiguously understood by stakeholders.

The implementation phase, the second part of the process, involves attempts to translate innovative ideas into practice. Relevant factors at this initial-use stage include teacher's attitude, teachers support, and teachers understanding of the innovation at philosophical and practical levels. Parallels surely exist for staff, students, parents, and other stakeholders. It should come as no surprise that when teachers have favorable attitudes toward an innovation, they are likely to be supportive. Conversely, if teachers are reticent about the innovation, they are likely to resist implementation. But positive attitudes are not enough to ensure successful implementation. Teachers need support, in the form of professional training, structural support, and incentives; without such forms of support, teachers may become disillusioned and reject the innovation, thereby undermining implementation efforts. Equally important is the teachers understanding of the principles underlying the innovation and their practical applications. Without this understanding, misconceptions may translate into mismatched applications.

Multiple factors interact to facilitate or inhibit innovation diffusion, including the language program itself, its home institution, external variables, and innovation-related variables (see Figure 2). Worthy of further exploration here are the innovation-related variables that can play a critical role in the process.

Innovations have attributes that can lead to either positive or negative perceptions, thereby influencing their adoption. One of the most often cited set of properties attributed to innovations,

proposed by Rogers and Shoemaker (1971) and later refined by Rogers (2003) (Rogers, E. M., Shoemaker, F.F., 1971: 31), is listed and defined in Table 2. Three of the five attributes – relative advantage, observability, and trialability – typically influence the adoption of an innovation in a positive manner. In the case of relative advantage, innovations that are perceived to be better that the ideas they supersede are more likely to be adopted than innovations that are perceived to be no different than current practices or only slight improvements over past practices. The greater the perceived advantage, the greater the likelihood of adoption.

Similarly, innovations that are clearly visible (i.e., observable), such as new software or improved hiring policies, are more likely to be adopted than less visible innovations, such as a new philosophical approach to classroom observations. In a similar way, innovations that can be piloted (e.g., a buddy reading program) are more likely to gain the support of potential adopters than innovations that cannot be piloted.

Innovation I

Online learning

Online learning is interchangeable with distance learning Online or distance learning is defined as a technological separation of teacher and learner that frees the student from the necessity of traveling to a fixed place and time to meet educational needs (Keegan, 1995: 27). Keegan's definition consolidates defining elements identified by Wedemeyer, Holmberg

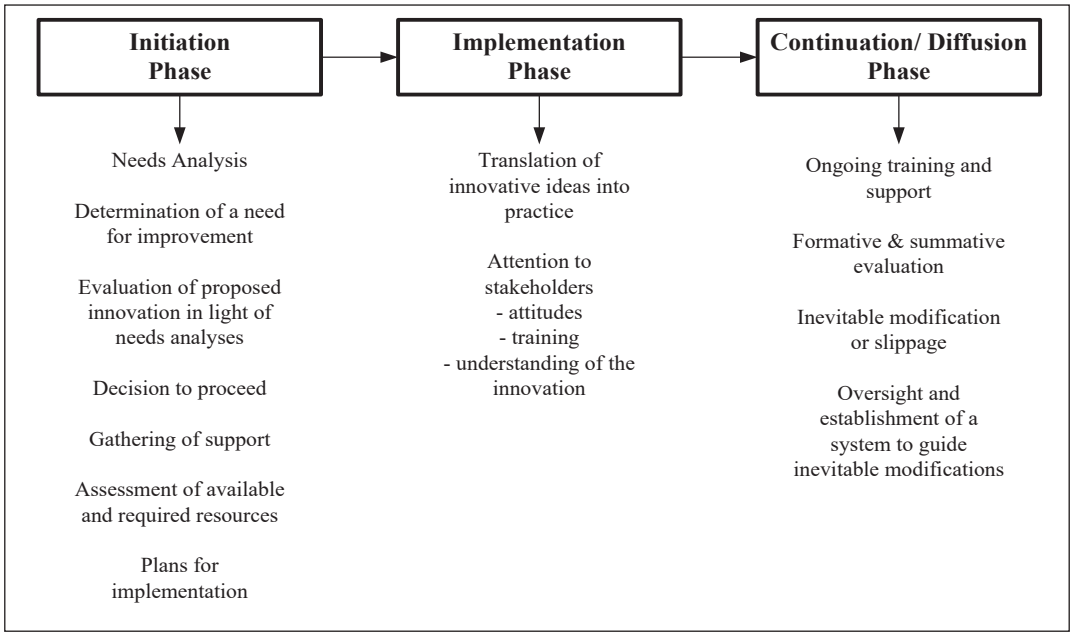



**Figure 1. Innovation diffusion process**

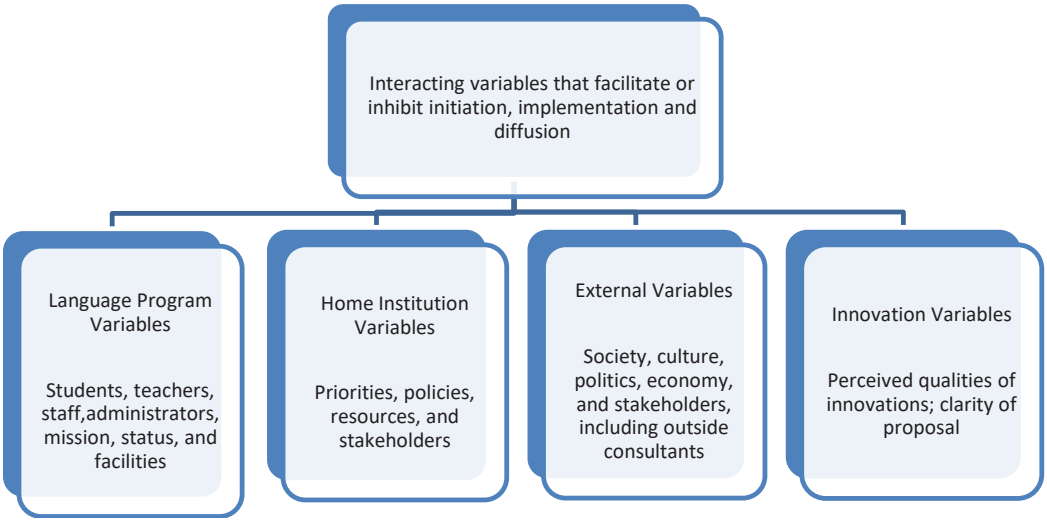



**Figure 2. Factors that interact to facilitate or inhibit the innovation diffusion process**

and Peters, widely known as founders of distance education (Black, L. M., 2007: 3). Keegan's six elements of distance learning are «separation of teacher and student, influence of an educational organization, use of technical media, two-way communication, possibility of occasional seminars, and participation in the most industrialized form of education» (Keegan, 1995: 7). Distance education has changed with the introduction of online learning, made possible by the advances in technology such as laptops and cell phones. The perceptions of communication methods described and experienced by the adult learners in my study will reflect Keegan's definition of distance education elements.

The use of technology and a push for constructivist pedagogies are new trends for distance education (Garrison, R., 2000: 13). Computer-mediated communication (CMC) tools and project management (Heiberger, G., & Harper, R., 2008: 17) enhance learning as they help students and instructors develop a sense of community through collaborative and interactive efforts.

In distance learning the sixth generation featured an advanced interactive environment. Social software, rich media, and other interactive technologies are commonly used and the possibility of interactions among students and between faculty and students are dramatically increased. The Horizon Report (NMC, 2007) indicates that six areas will have significant impact on college and university campuses within the next five years: a) user-created content; b) social networking; c) mobile phone; d) virtual worlds; e) the new scholarship and emerging form of publication, and f) massively multiplayer educational gaming. The Horizon Report also noted: «These challenges and trends reflect the changing nature of the way we seek, classify, and perceive information, all crucial activities in teaching, learning, and creative expression» (13).

UNESCO offers the list of educational applications, platforms and resources aim to help education leaders and staffs facilitate student learning and provide social care and interaction during periods of school closure. This list includes:

- resources to provide psychosocial support;
- digital learning management systems;
- systems built for use on basic mobile phones;
- systems with strong offline functionality;
- Massive Open Online Course (MOOC) Platforms;
- self-directed learning content;
- mobile reading applications;
- collaboration platforms that support live-video communication;
- tools for teachers to create of digital learning content;
- external repositories of distance learning solutions (12).

Innovation II

Hybrid (blended) Course

Blended courses are defined as having between thirty and eighty percent of the course content delivered online (Allen, I. E., & Seaman. J., 2003: 16). In this study, hybrid or blended courses refer to courses in which students complete their learning in a combination of traditional and distance class sessions. Students attend regularly scheduled classes and also meet online in a virtual classroom (Singh, R., J., 2012: 7).

Parts of the research in this study revolved around the model of the innovation decision process, as stated by Rogers (Rogers, E. M., 2003: 56). The innovation-decision process is the procedure that a decision maker goes through starting at the knowledge of the innovation, going into the formation of an attitude toward such innovation, getting to a decision to either agree to take or discard the innovation, going into the deployment of the new technology, and lastly going into the confirmation of the decision made. These make the five stages in an innovation-decision process.

*Knowledge.* In this stage, an innovator or decision maker is made aware of the existence of the new idea or technology. Within the knowledge stage, there is a sense of awareness first, then a level of how-to follow-ups that shows how the innovation would work, and finally a principles' knowledge might be needed to ensure proper use of a new idea.

*Persuasion.* In this stage, the innovator or decision maker takes either an encouraging or unfavorable posture toward the innovation. In this stage, the beliefs and ideas toward the innovation develop.

*Decision.* This stage happens, hopefully, after a trial period of the new idea or technology. The innovator or decision maker has a chance to further review, revise, and engage in activities that provide an enhance understanding of the new technology or innovation and the way it would impact their organizations either positively or negatively. In this stage, a decision then is made to adopt or discard the new innovation, idea, or technology.

*Implementation.* Once accepted, in this stage, the innovation or technology is fully deployed. Up to this point, the decision for a new innovation or technology has been theoretical, and, in this stage, action is actually taken. Issues with implementation might occur, and, at times, it happens because the individuals in charge of implementation might

not have been involved in the knowledge, persuasion, and decision process. It is important to involve the leaders of the implementation team in the entire process to help smooth out the implementation process. Another way to avoid major issues is to implement in smaller segments and not an entire organization all at once.

*Confirmation.* At times, the decision to adopt or discard a new idea or technology is not final. After a period of time following accepting and attempting to implement a new innovation or technology, an assessment can be made to see just how efficient the innovation is. A time frame should be set during the process to come back and evaluate the progress and then decide to either continue with the implementation (i.e., reinforcement of the innovation) or discontinue the implementation and seek another alternative. In the same manner, after a period of time, an innovation that was rejected can be looked at again for possible implementation. This could happen if another organization adopted the new innovation or technology and are having positive results.

Diffusion of innovation states that as a general process, innovation diffusion, is not constrained by the type of innovation, and it is the procedure utilized to make sure a new innovation is disseminated to widespread applications to all fields that foster innovations. Rogers (2003) stated that there are four core fundamentals in the process of diffusion: (a) the innovation, (b) the many different ways or forms utilized to diffuse the innovation, (c) time, and (d) the social system. The end results of diffusion are adoption, implementation, and institutionalization. In the framework of diffusion of innovation, there are five different groups of adopters: (a) innovators, (b) early adopters, (c) early majority, (d) late majority, and (e) laggards. According to Rogers, innovation diffusion is a process comprised of five steps that include knowledge, decision, persuasion, implementation, and confirmation (Rogers, E. M., 2003: 56).

Adopter Categories: *Innovator:* The salient value of the innovator is venturesomeness, due to a desire for the rash, the daring, and the risky. *Early adopter*: The early adopter is the embodiment of successful, discrete use of new ideas. *Early majority adopter*: The early majority may deliberate for some time before completely adopting a new idea. *Late majority adopter*: Innovations are approached with a skeptical and cautious air, and the late majority do not adopt until most others in their system have already done so. *Laggard*: Laggards tend to be suspicious of innovations and of change agents. Their innovation-decision process is relatively lengthy, with adoption and use lagging far behind awareness-knowledge of a new idea (Rogers, E. M., 2003: 71).

**Conclusions.** Online learning and hybrid models of course delivery are regular features in the contemporary higher educational landscape, along with a corresponding proliferation of tools to enhance Instructional Technology and Distance Education. Project management for innovations has come to be viewed nowadays as a crucial tool in increasing productivity of organizations and one of the most popular and useful tools for institutions to improve internal operations, respond to opportunities, manage contemporary challenges, and achieve strategic goals. And language program administrators should view management of innovation as one of their most important leadership roles.

## REFERENCES

1. Allen, I. E., & Seaman. J. (2003). Seizing the Opportunity: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2002 and 2003. Wellesley, MA: Sloan Consortium, 32 p. [English].
2. Barrett, A. J., & Green, D. E. (2008). The CF IT&E system is overdue for change, 21 p. [English].
3. Birnbaum, R. (2000a). Management fads in higher education. San Francisco: Jossey-Bass. Birnbaum, R. (2000b). The lifecycle of academic management fad. The Journal of Higher Education, 71(1), 1-16 [English].
4. Black, L. M. (2007). A history of scholarship. In M. G. Moore (Ed.), Handbook of distance education (2nd ed., pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 10 p. [English] .
5. Fullan, M. (2007). The new meaning of education changes (4th ed.). New York: Teachers College Press, 217 p. [English].
6. Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 1(1), 1-17 [English].
7. Heiberger, G., & Harper, R. (2008). Have you Facebooked Astin lately? Using technology to increase student involvement. New Directions for Student Services, 124, 19-35 [English].
8. Keegan, D. (1995). Distance education technology for the new millennium: Compressed video teaching. Eric Document Reproduction Service No. ED 389 931, 41 p. [English].
9. Rogers, E. M. (2003). Diffusion of innovations (5th ed.). New York, NY: Free Press, 236 p. [English].
10. Rogers, E. M., Shoemaker, F.F. (1971) Communication of innovations: A cross-cultural approach (2nd ed.). New York, NY: Free Press, 476 p.[English].
11. Singh, R., J. (2012). Current trends in higher education learning and teaching. South African Journal of Higher Education*, v26* n1 p. 5-9 *2012*. [English].
12. URL : en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition.
13. URL : https://library.educause.edu/resources/2007/1/2007-horizon-report.

**УДК 378.137**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214122**

***Анатолій ІВАНЧУК,***
*orcid.org/0000-0002-6996-1403*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності*
*Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*
*(Вінниця, Україна) anatolij1196@gmail.com*

# МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАРАТИВІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДИСЦИПЛІНІ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ТА ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ» ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*У статті обґрунтовано доцільність використання наративів про технічні явища в принципах дії технічних засобів захисту людей від небезпек в техносфері під час вивчення навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» студентами гуманітарних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів. Висвітлено головні недоліки парадигми захисту з ключовим поняттям небезпеки для формування області знань про безпеку життєдіяльності студентам гуманітарних спеціальностей. Акцентовано увагу на те, що ідентифікація небезпек та захист від них не дає можливості студентам гуманітарних спеціальностей використовувати набуті знання на практиці, оскільки вони не мають професійно-орієнтованої спрямованості. Інтенсивний розвиток технологій в постіндустріальну епоху актуалізує наявні небезпеки в техносфері та породжує нові, тому знання про них є обов'язковим компонентом області знань про безпеку життєдіяльності.*

*Наративний підхід до формування технічних текстів для навчання студентів гуманітарних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів дозволяє через розкриття смислів подій в сюжетах наративів використовувати прихований гуманітарний потенціал технічних знань. Наративний підхід у навчальній дисципліні «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» обґрунтований за умови зміни парадигми захисту на парадигму особистісного розвитку. Парадигма особистісного розвитку дає можливість обґрунтовано адаптувати зміст і структуру вказаної навчальної дисципліни під можливості та освітні потреби студентів гуманітарних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів. У роботі наголошено, що ключове поняття нової парадигми безпека, яка досягається не ідентифікацією небезпек і захистом від них, а безпечною поведінкою людини зі сформованим науковим світоглядом. Простота і зрозумілість наративів для студентів гуманітарних спеціальностей сприятиме сприйняттю знань із безпеки життєдіяльності на основ охорони праці, а опора на формальну логіку та знання з основ наук надасть наративам професійної спрямованості. Також чітку професійну спрямованість має сам процес розробки наративів. Для організації процесу розробки наративів з технічних текстів розкрито сутність його алгоритму: енергія → передача енергії на речовину → технічний ефект, сформованого на основі адаптації узагальненої схеми робочої машини.*

***Ключові слова:*** *безпека, небезпека, безпечна поведінка, наратив, технічні знання, професійно-орієнтовані тексти, парадигма.*

***Anatoliy IVANCHUK,***
*orcid.org/0000-0002-6996-1403*
*Candidate of Pedagogics Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Technological Education, Economics and Life Safety*
*Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University*
*(Vinnytsia, Ukraine) anatolij1196@gmail.com*

# POSSIBILITIES OF USING NARRATIVES IN THE COURSE "LIFE SAFETY AND BASIC OF LABOR PROTECTION" IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

*The article substantiates the expediency of using narratives about technical phenomena in the principles of technical means to protect people from dangers in the technosphere in the study of the discipline "Life safety and basic of labor protection" by students of humanities specialties of pedagogical universities. The main shortcomings of the protection paradigm with the key concept of danger for the formation of knowledge about the safety of life for students of humanities are highlighted. Emphasis is placed on the fact that the identification of dangers and protection from them does not allow students of humanities to use the acquired knowledge in practice, as they do not have a professional-oriented orientation. The intensive development of technology in the post-industrial era actualizes the existing dangers in the technosphere and creates new ones, so knowledge about them is a mandatory component of the field of knowledge about life safety.*

*The narrative approach to the formation of technical texts for teaching students of humanities specialties of pedagogical higher educational institutions allows through the disclosure of the meanings of events in the plots of narratives to use the hidden humanitarian potential of technical knowledge. The narrative approach in the discipline "Life safety and basis of labor protection" is justified under the condition of changing the paradigm of protection to the paradigm of personal development. The paradigm of personal development makes it possible to reasonably adapt the content and structure of this discipline to the opportunities and educational needs of students of humanities specialties of pedagogical universities. The paper emphasizes that the key concept of the new paradigm is security, which is achieved not by identifying hazards and protection from them, but by safe human behavior with a formed scientific worldview. Simplicity and comprehensibility of narratives for humanities students will promote the perception of life safety knowledge and basis of labor protection, and reliance on formal logic and knowledge of the basics of science will give narratives a professional orientation. The process of developing narratives also has a clear professional orientation. To organize the process of developing narratives from technical texts, the essence of its algorithm is revealed: energy → energy transfer to matter → technical effect, formed on the basis of adaptation of the generalized scheme of the working machine.*

***Key words:*** *safety, danger, safe behavior, narrative, technical knowledge, professionally-oriented texts, paradigm.*

**Постановка проблеми.** У педагогічних вищих навчальних закладах України понад двадцять років викладається навчальна дисципліна «Безпека життєдіяльності» (нині інтегрована навчальна дисципліна «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці»). Однак до цієї пори серед науковців відсутня спільна думка щодо єдиної концепції цієї галузі знань та шляхів удосконалення її структури і змісту. Однією із причин такого стану перманентне зростання ймовірності реалізації різних видів небезпек та їх кількості в постіндустріальну епоху, яка характеризується широким використанням технологій у сферах виробництва, обслуговування і побуту.

Традиційно в даній галузі знань основними змістовими лініями є основні небезпеки в техносфері, природі і соціумі. Закономірності утворення і реалізації небезпек з'ясовують за допомогою знань природничих, технічних і гуманітарних наук, тобто ця навчальна дисципліна належить до категорії інтегрованих та є єдиною інтегрованою навчальною дисципліною в навчальному плані для першого курсу гуманітарних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів України. Під час її викладання на першому курсі з'являються серйозні дидактичні проблеми, бо у студентів є лише шкільні знання з основ наук та практично відсутні основи технічних знань. У переважній більшості наявних навчальних посібників увага акцентується на небезпеках у техносфері та організації управління безпекою життєдіяльності, а також робочі навчальні програми дисципліни, як правило, мають низький рівень адаптації до особливостей гуманітарних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів. Звідси слідує, що дана навчальна дисципліна мало цікавить майбутніх вчителів, бо в них з'являються проблеми із засвоєнням навчального матеріалу ще на рівні його розуміння. Звісно, що немотивованому студенту гуманітарних спеціальностей педагогічного вищого навчального закладу важко зрозуміти напрями практичного використання знань із безпеки життєдіяльності у їх майбутній фаховій діяльності. Зазначене протиріччя вимагає комплексного підходу до його вирішення, одним з аспектів якого є пошук засобів, які б полегшували розуміння навчального матеріалу студентами гуманітарних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів і, відповідно, його сприйняття та розуміння напрямів практичного використання в майбутній педагогічній діяльності. Одним із таких засобів, на нашу думку, є наратив, який іманентно притаманний природі людського спілкування.

**Аналіз досліджень.** Феномен наративу досліджували Дж. Брунер, Й. Брокмеєр, К. Гірц, Н. Фрай та ін. Зокрема Дж. Брунер охарактеризував закономірності описів життєвих ситуацій як наративів та природний спосіб розуміння інформації у поєднанні з прагматичним мисленням (Брунер, 1986). Використання наративного підходу в навчально-виховному процесі обґрунтовано в низці публікацій Д. Елстона і М. Уайта, зокрема щодо вивчення поступків героїв художніх текстів. Г. Мюрреєм, Д. Елстон, М. Уайт досліджували життєві історії людей як наративи (Устюганов, 2019). Дж. Брунер, С. Джордан, Дж. Рітч розкрили закономірності наративної педагогіки, інтегрованої з феноменологічним аналізом і герменевтикою (Брунер, 1986).

Механізми формування алкогольної залежності як соціальної небезпеки та дидактичні умови формування в студентів знань про небезпеки як перший етап підготовки до розробки педагогічних наративів розкриті в результатах досліджень А. В. Іванчука, Р. С. Якима та ін. (Іванчук, 2013; 2015).

**Мета статті** – розкрити напрямки можливого використання наративів для висвітлення елементарних технічних знань про технічні засоби,

призначені для зменшення ризиків від небезпек у техносфері.

**Виклад основного матеріалу.** Безпека життєдіяльності як область знань, що розвивається, спонукає до перманентного коректування змісту відповідної навчальної дисципліни, її понятєвого апарату та мотиваційно-цільового компоненту навчання для студентів гуманітарних спеціальностей. У змісті навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності» є низка теоретико-методологічних протиріч, основні з них описав П. І. Костенок (Костенок, 2016). Зокрема, дослідник вказує на таке протиріччя, як уніфікованість вимоги щодо забезпечення безпеки людини в біологічному розумінні (збереження здоров'я і життя) без урахування специфіки майбутньої фахової діяльності випускників вищих навчальних закладів. Звідси слідує, що результат навчальної дисципліни – готовність до дій в екстремальних і надзвичайних ситуаціях, для лікаря, для пожежника, для вчителя має бути однаковим, але ж такий умовивід не витримує критики через нелогічність.

Фактичне отожнення потреби в безпеці з особистісним мотивом безпеки, на думку П. І. Костенок, породило низку непродуктивних базових понять для студентів гуманітарних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів, наприклад, «особистість безпечного типу», «культура безпеки», «культура безпеки життєдіяльності», «ризик-орієнтоване мислення» тощо (Костенок, 2016). На нашу думку, либонь чи не єдиним професійно-орієнтованим ключовим поняттям навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» для гуманітарних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів є поняття «культура безпечної поведінки», адже забезпечення безпечної поведінки у школярів у процесі навчання є очевидним компонентом фахової компетентності всіх без винятку вчителів середньої школи.

На практиці безпека життєдіяльності зведена в ранг культу потреби у безпеці, але студентів-гуманітаріїв мотивувати цим «культом» практично не вдається. Дана ситуація, на думку П. І. Костенок, на стільки загрозлива, що в перспективі можливий коллапс освітньої галузі «Безпека життєдіяльності» (Костенок, 2016). На кону питання відповідності рівня кваліфікації викладачів безпеки життєдіяльності та основ охорони праці займаній посаді, бо вислів Бернарда Шоу: «Хто вміє, той робить; хто не вміє, той вчить інших» починає сприйматися буквально.

Таким чином, тлумачення безпеки в площині парадигми захищеності, згідно з якою фахівець ідентифікує та попереджує небезпеки є неефективним, тому П.І. Костенок пропонує парадигму особистісного розвитку, в якій цілеспрямовано сформовані особистісні якості майбутнього вчителя як активної людини, сприятимуть такій самоорганізації діяльності, за якої більшість небезпек стають неактуальними через відсутність умов для їх прояву (Костенок, 2016). Для нової парадигми характерною ознакою небезпеки стає не загроза здоров'ю і життю, а загроза самоствердженню особистості в соціумі. Парадигма особистісного розвитку спрямовує педагога на відбір і структурування навчального матеріалу з безпеки життєдіяльності для вирішення завдання відповідності майбутній професійній діяльності, актуалізуючи його значущість для студента-гуманітарія та, відповідно, інтерес до навчальної дисципліни.

Відомо, що наративне оповідання – це ефективний засіб формування доступних навчальних текстів. Наратив широко використовується людиною для формування різних життєвих історій, складених за допомогою механізму рефлексії. Звідси слідує, що викладач безпеки життєдіяльності, засвоївши сутність, наприклад, технічних явищ, повинен вміти розробляти наративи про ці явища, в яких відображати власний шлях процесу досягнення розуміння. Є думка, що «…за рахунок дослідження наративів можливо з'ясувати природничо-наукові і технічні тексти та зрозуміти основи будь-якого виду діяльності людини..» (Афанасьєв, 2013: 73). Однак не всі види навчальних матеріалів мають наративні властивості, зокрема висновки та класифікації не є наративними (Афанасьєв, 2013). Під час формування наративу ключовими факторами стають постановка мети та розробка сюжету як темпоральної послідовності подій і фактів. Тому наратив буде мати дидактичну цінність лише за умови адекватного сюжету, в якому актом рефлексії об'єднуються в єдине ціле події для досягнення поставленої мети (Афанасьєв, 2013). На думку О.О. Челнокової, у студентів з'являється інструмент пізнавального контролю над новим навчальним матеріалом (Челнокова, 2019). Перед педагогами ж ставиться завдання створення доступного навчального матеріалу, обговорення оповідальних історій зі студентами, залучивши їх таким чином до педагогічного дискурсу.

Також відомо, що наративи сприяють появі у студента власної позиції щодо змісту навчання, сприймаючи відношення викладача до навчального матеріалу. Послідовності подій у наративах підводять студентів до алгоритму поведінки в аналогічних ситуаціях. Реалізований наратив

стає «замиканням герменевтичного кола» перед переходом на більш глибоку ступінь формування особистісного досвіду студентів (Челнокова, 2019: 280). Дж. Брунер, С. Джордан, Дж. Річ стверджують, що інтеграція наративного підходу з феноменологічним аналізом та герменевтикою утворює наративну педагогіку (Казанцева, 2013). У ній використовуються оповідальні історії для активних формах навчання, наприклад, у методі моделювання професійних ситуацій, у ділових іграх; у диспутах і дискусіях, круглих столах тощо (Устюганов, 2019).

Наративність вивчають за допомогою філософського, психологічного і педагогічного підходів (Устюганов, 2019). Філософський підхід полягає у вивченні способів накопичення і передачі особистого досвіду та відповідної системи смислів, а наративність розуміють як принцип структурно-смислової побудови наративного тексту (Алещанова, 2006). Наративність дозволяє людині репрезентувати зразки поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Психологічний підхід полягає у вивченні методики формування ціннісно-смислових орієнтацій особистості, сутності особистісних і професійних цінностей та смислів, синхронізації сукупності смислів. Психологічний зміст наративу включає: сюжет оповідальної історії; принципи; цінності; смисли (Брунер, 1986). Смисловий контекст розкривається через розуміння мотивів і значень подій.

Педагогічний підхід полягає у вивченні способів організації досвіду пізнання світу з урахуванням ціннісних ставлень і смислів для утворення логічних ланцюжків зв'язків між сукупністю смислів. Адже «…навчальна дисципліна – це засіб підвищення професійної компетентності. Формування в студента такого відношення до предмету, яке мотивує його та показує переваги оволодіння дисципліною» (Навродська, 2013: 397). «…викладачу необхідно забезпечувати дотримання технологій освітнього процесу, пояснюючи, яким чином студенти можуть справитися з труднощами» (Навродська, 2013: 394).

Коли людина потрапляє в ситуацію загрози прояву потенційної або реальної небезпеки, вона починає діяти на основі суб'єктивного уявлення про небезпеки. У такій ситуації невизначений ступінь ризику, бо відсутні об'єктивні дані для його оцінки, що й вимагає негайного прийняття рішення для забезпечення особистої безпеки та психологічного комфорту. Прикладом негайного прийняття рішення може бути використання вогнегасника для усунення займання. Вогнегасник є технічним пристроєм, тому інформація про нього подається у традиційних формах морфологічних і функціональних описів. Умова для сприйняття технічних описів – наявність у студента основ технічного мислення з компонентами: технічні поняття, технічні образи, технічні дії, а також основ графічної підготовки (креслення як мова техніки). Проте в студентів гуманітарних спеціальностей основи технічного мислення несформовані, тому технічні поняття не сприймаються, не цікаві та не мають професійного спрямування. Наративи про технічні рішення вогнегасників, на нашу думку, будуть мати професійну спрямованість, а також полегшуватимуть сприйняття студентами гуманітарних спеціальностей інформації з області знань про безпеку життєдіяльності. Очевидно, що при наративному підході традиційні морфологічно-функціональні описи вогнегасників втрачають актуальність та виконуватимуть функцію джерела інформації для розробки наративів.

Універсальним видом технічних знань є принципи дії пристроїв, тому доцільно розробляти наративи, в яких просто і доступно пояснюються технічні явища. Не дивлячись на те, що технічні засоби безпеки життєдіяльності мають широку номенклатуру, наприклад, вогнегасники, пожежна сигналізація, заземлення, занулення, громовідвід тощо вони мають функціональну аналогію, в основі якої поняття використання і передачі енергії. Для пошуку функціональної аналогії пропонуємо використати таку узагальнену схему робочої машини: двигун → передаточний механізм → робочий орган. Її адаптація для будь-якого технічного пристрою, наприклад, вогнегасника матиме такий вигляд: енергія → передача енергії → технічний ефект. Зокрема енергія стає причиною руху вогнегасної речовини всередині корпусу вогнегасника (передається), а технічним результатом стає струмина вогнегасної речовини, яка вилітає під напором із сопла. Наведена схема дозволить, на нашу думку, дотримуватися загального алгоритму розробки наративів технічного змісту для студентів гуманітарних спеціальностей педагогічних вищих навчальних закладів. Під час розроблення наративів враховують їх структуру, в якій основним компонентами будуть: навчальна мета; базові поняття; уточнюючі деталі; доводи (логічні або причинно-наслідкові); сюжет.

Розглянемо приклади навчальних наративів для різних видів вогнегасників (порошкових, газових, пінних). Навчальна мета у всіх наративів буде однакова, а інші компоненти відповідатимуть особливостям конструкційних рішеннях вогнегасників. Зокрема, навчальна мета може

мати наступне формулювання: «Зрозуміти принципи дії різних видів вогнегасників та отримати уявлення про конструювання навчальних наративів на основі технічного навчального матеріалу». Базові поняття: запас енергії; спосіб вивільнення енергії. Уточнюючі поняття: спосіб витискання вогнегасної речовини з корпусу вогнегасника; спосіб спрямування потоку вогнегасної речовини, а доводи вибираються у відповідності до принципів дії вогнегасників. Сюжетна лінія «Вогнегасник порошковий» складається з таких подій: вивільнення енергії; витискання вогнегасного порошку; утворення струмини вогнегасного порошку під напором. Варіант наративу. У шину велосипеда та автомобіля закачують повітря для створення надлишкового тиску (більшого за атмосферний). Якщо пробити шину, повітря з неї вийде назовні. Аналогічна ситуація з порошковим вогнегасником, тільки надлишковий тиск створюється в його корпусі. Вихід назовні в неробочого вогнегасника зачинений, тому енергія стиснутого робочого газу не вивільняється. При відчиненні виходу назовні починає рухатися стиснутий робочий газ, забираючи за собою вогнегасний порошок. Пригадаємо характерні технічні рішення, наприклад, для організованого руху людського потоку в метрополітені – турнікети, а для спрямування потоку води в річці «природне технічне рішення» – русло. Усередині вогнегасника енергія стиснутого робочого газу має лише один вихід – вертикальну (сифонну) трубку, що забезпечує організований вихід потоку вогнегасного порошку з корпусу вогнегасника. На виході з вогнегасника потік вогнегасного порошку проходить через сопло, невелику трубка зі звуженням, яка формує струмину вогнегасного порошку та направляє її у заданому напрямі.

Розглянемо сюжетну лінію «Вогнегасник газовий», в якій виділимо такі події: вивільнення енергії; витискання зрідженого вуглекислого газу; утворення струмини під напором із вуглекислоти в твердому агрегатному стані. Варіант наративу. Усередині вогнегасника знаходиться зріджений вуглекислий газ під надлишковим тиском. Власний тиск газу буде джерелом енергії, але в неробочому стані для нього вихід назовні відсутній. Відчинивши вихід, у його бік рухається стиснутий зріджений газ. Спрямовує організований вихід назовні зрідженого вуглекислого газу вертикальна (сифонна) трубка. На виході з вогнегасника зріджений вуглекислий газ потрапляє в розтруб, – лійкоподібну розширену трубу, яка стає причиною процесу миттєвого переходу вуглекислого газу з рідкого агрегатного стану в газоподібний зі збільшенням об'єму в 400 – 500 разів. У свою чергу, різке збільшення об'єму вуглекислого газу стає причиною процесу миттєвого переходу вуглекислого газу у твердий агрегатний стан. Характерно, розтруб сприяє не лише зміні агрегатного стану вуглекислого газу, але й задає напрям руху потоку вуглекислотного снігу під напором поза вогнегасником.

Розглянемо такі події сюжетної лінії «Вогнегасник хімічний пінний»: вивільнення енергії; витискання вогнегасної хімічної піни; утворення струмини хімічної піни під напором. Варіант наративу. У вогнегасників відсутнє попередньо створене джерело енергії, але в них є ізольовані одна від одної речовини, хімічна взаємодія яких створює енергію надлишкового тиску. Для вивільнення енергії необхідно змішати кислоту і лужну частину заряду вогнегасника. Пригадаємо рецепт приготування тіста для випічки способом гашення соди оцтом. Аналогічні процеси відбуваються у хімічному пінному вогнегаснику, тільки в ньому нема борошна для випічки, а лише водний розчин лугу з додатковим компонентами. При відкритті вогнегасника відбувається змішування кислотного і лужного водного розчинів з утворенням надлишкового тиску та хімічної піни. Енергія надлишкового тиску миттєво діє на піну та під напором витискає її назовні через сопло вогнегасника.

**Висновки.** Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що при викладанні навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» у педагогічному вищому навчальному закладі існує проблема її сприйняття студентами гуманітарних спеціальностей. Інтегрований зміст цієї дисципліни включає навчальний матеріал природничих, технічних і гуманітарних наук, але студенти гуманітарних спеціальностей не мають належної підготовки для засвоєння таких знань. Для вирішення проблеми пропонується змінити традиційну парадигму захищеності та парадигму особистісного розвитку. Зміна парадигми навчальної дисципліни змінює її ключові поняття та підходи до відбору і структурування навчального матеріалу. При педагогічному конструюванні змісту і структури навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» акценти зміщаються на відбір навчального матеріалу з розвивальними функціями, а також на використання отриманих знань у майбутній фаховій діяльності вчителя з метою забезпечення власної безпечної поведінки та безпечної поведінки школярів. Ефективним навчальним засобом, на нашу думку, буде широке використання в навчальному процесі спеціально розроблених наративних оповідальних історій.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Алещанова И. В. Нарративность: определение понятия. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. Языкознание.* 2006. № 3(16). С. 43–47.
2. Афанасьев А. И. Репрезентативная и конституирующая функции нарратива в гуманитарном знании. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури.* 2013. Вип.6. С. 70–74.
3. Іванчук А. В. Дидактичні умови формування в студентів знань про небезпеки під час вивчення навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. Вип.34. С. 304–309.
4. Іванчук А. В. Розкриття механізму формування соціальної небезпеки на прикладі алкогольної залежності як дидактична умова стимулювання пізнавальної навчальної діяльності студентів при вивченні навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. Вип. 41.С. 311–316.
5. Казанцева Е. В. К характеристике практического уровня реализации феноменологической педагогики. *Новое в психолого-педагогических исследованиях.* 2013. № 1. С. 96–103. URL : https://www.elibrary.ru/item.asp?id=191337771 (дата звернення: 07.07.2020).
6. Костенок П. И. Преподавание учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном вузе: реальные диссонансы и потенциальный коллапс. *Мир науки, культуры, образования.* 2016. № 1. С. 136–145.
7. Навродская Е. А. Технические знания для гуманитариев: опыт стажировки в технический университет в Израиле. *Труды Санкт-Петербургского государственного иститута культуры.* 2013. Т. 200. С. 394–399. URL : https: // cyberleninka. ru/n/tehnicheskie-znaniya-dlya-gumanitariev-v-tehnicheskom-universitete-v-Izraile (дата звернення: 09.07.2020).
8. Устюганов А. А., Яницкий М. С., Серый А. В. Нарративные технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций личности: психологическое содержание и применение в образовательной практике. *Science for education today.* Т. 9. № 1. 2019. С. 76–92.
9. Челнокова Е. А., Житникова Н. Е., Челноков А. С. Использование нарратива в обучении. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019. № 3. С. 279–282. URL : https://elibrary.ru/item.asp?id=41869355& (дата звернення: 07.07.2020).
10. Bruner J. Actual Minds, Possible Words. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986. 222 p.


## REFERENCES


1. Aleshhanova I. V. Narrativnost': opredelenie ponyatiya [Narrativeness: the definition of a concept]. Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. Ser. Yazykoznanie. 2006. Nr 3 (16). pp. 43 – 47. [in Russian].
2. Afanas'ev A. I. Reprezentativnaya i konstituiruyushhaya funkcii narrativa v gumanitarnom znanii [Representative and constitutive functions of narrative in humanitarian knowledge]. Philosophy and political science in the context of modern culture. 2013. Vy`p.6. pp. 70 – 74. [in Russian].
3. Ivanchuk A. V. Dy`dakty`chni umovy` formuvannya v studentiv znan` pro nebezpeky` pid chas vy`vchennya navchal`noyi dy`scy`pliny` «Bezpeka zhy`ttyediyal`nosti» [Didactic conditions for the formation of students' knowledge about the dangers during the study of the discipline "Life safety"]. Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems. Kyiv - Vinnytsia: LLC company «Planer», 2013. Issue. 34. pp. 304 – 309. [in Ukrainian].
4. Ivanchuk A. V. Rozkry`ttya mexanizmu formuvannya social`noyi nebezpeky` na pry`kladi alkogol`noyi zalezhnosti yak dy`dakty`chna umova sty`mulyuvannya piznaval`noyi navchal`noyi diyal`nosti studentiv pry` vy`vchenni navchal`noyi dy`scy`pliny` «Bezpeka zhy`ttyediyal`nosti». [Disclosure of the mechanism of formation of social danger on the example of alcohol dependence as a didactic condition of stimulation of cognitive educational activity of students at studying of a discipline "Life safety"]. Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems. Kyiv - Vinnytsia: LLC company «Planer», 2015. Issue. 41. pp. 311 – 316. [in Ukrainian].
5. Kazanceva E. V. K xarakteristike prakticheskogo urovnya realizacii fenomenologicheskoj pedagogiki [To a description of the practical level of implementation of phenomenological pedagogy]. New in psychological and pedagogical research. 2013. Nr 1. pp. 96 – 103. [in Russian].
6. Kostenok P. I. Prepodavanie uchebnoj discipliny «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» v gumanitarnom vuze: real'nye dissonansy i potencial'nyj kollaps [Teaching the discipline "Life Safety" at a humanitarian university: real dissonances and potential collapse]. The world of science, culture, education. 2016. Nr 1. S.136 – 145. [in Russian].
7. Navrodskaya E .A. Texnicheskie znaniya dlya gumanitariev: opyt stazhirovki v texnicheskij universitet v Izraile [Technical knowledge for humanities: internship experience at a Technical University in Israel]. Proceedings of the St. Petersburg State Institute of Culture. 2013. T. 200. pp. 394 – 399. [in Russian].
8. Ustyuganov A. A., Yanickij M. S., Seryj A. V. Narrativnye texnologii formirovaniya cennostno-smyslovyx orientacij lichnosti: psixologicheskoe soderzhanie i primenenie v obrazovatel'noj praktike [Narrative technologies for the formation of value-semantic orientations of the personality: psychological content and application in educational practice]. Science for education today. T.9. Nr 1. 2019. pp. 76 – 92. [in Russian].
9. Chelnokova E. A., Zhitnikova N. E., Chelnokov A. S. Ispol'zovanie narrativa v obuchenii [Using narrative in learning]. Problems of modern teacher education. 2019. Nr 3. pp. 279 – 282. [in Russian].
10. Bruner J. Actual Minds, Possible Words. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986. 222 p.

**УДК 378.141**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214123**

***Олена ІСАКОВА,***
*orcid.org/0000-0003-1683-4109*
*кандидат філософських наук, доцент,*
*доцент кафедри суспільно-гуманітарних наук*
*Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного*
*(Мелітополь, Запорізька область, Україна) 0969300659@ukr.net*

***Ольга БАЄВА,***
*orcid.org/0000-0002-7770-2364*
*кандидат економічних наук, доцент,*
*доцент кафедри управління та економіки підприємства*
*Національного фармацевтичного університету*
*(Харків, Україна) olgaivanovnabaeva@gmail.com*

# ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

*Робота являє собою соціально-філософський аналіз проблем розвитку вищої освіти. Звернення до дослідження проблем розвитку освіти зумовлено необхідністю вдосконалення вищої освіти, щоб освіта відповідала сучасним запитам суспільства і особистості, актуальним ціннісним орієнтаціям світової спільноти. Для цього необхідна модернізація форм і методів освітньої діяльності і вироблення нових орієнтирів освіти.*

*Освіта стає одним з головних механізмів еволюції цивілізації. Саме освіта, в зміст якої включені нові соціально-філософські домінанти, має підготувати перехід людства на шлях регульованого розвитку, здійснити який можливе лише за умови радикальної зміни масової свідомості і перш за все ціннісних орієнтацій більшості людей на нашій планеті. І в цьому плані мета освіти – формувати суспільний інтелект, етичний сукупний розум, відповідний до концепції регульованого світового розвитку*

*Для того щоб освіта стала джерелом нових ідей і середовищем, де формується відповідальне мислення, де особистість зможе реалізувати себе, де молоде покоління долучається до нового бачення світу, де культивуються нові погляди і ціннісні орієнтації, необхідні ревізія і подальша модернізація цілей, змісту, форм і методів освіти.*

*Мета дослідження – розкрити соціально-філософські підстави проблем вищої освіти в Україні та особливості сучасної освітньої парадигми як важливої теоретичної передумови реформування освітньої системи.*

*Аналіз сучасних визначень цілей освіти дозволяє виділити в них спільне: освіта повинна бути спрямована не тільки на розвиток інтелекту і професійних якостей, але, в першу чергу, на розвиток духовності людини: високими думки, відповідальності, почуття обов'язку, людинолюбства. Освіта розглядається як простір, в якому створені умови для самореалізації особистості, для пізнання людиною самої себе.*

*На фундаментальному рівні освіта повинна розглядатися як феномен культури, як її підсистема і механізм еволюції в динаміці, на антропологічному рівні необхідні дослідження еволюції людської свідомості, соціальних ментальностей в культурно-освітніх середовищах, на прикладному – розробка технологій модернізації освітньої сфери відповідно до закономірностей культурної еволюції і сучасного культурного етапу.*

***Ключові слова:*** *вища освіта, гуманізація, модернізація освіти, безперервна освіта.*

***Olena ISAKOVA,***
*orcid.org/0000-0003-1683-4109*
*Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Suspension and Humanitarian Sciences*
*Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University*
*(Melitopol, Zaporizhzhya region, Ukraine) 0969300659@ukr.net*

***Olga BAIEVA,***
*orcid.org/0000-0002-7770-2364*
*Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Management and Economics of Economics*
*National Pharmaceutical University*
*(Kharkiv, Ukraine) olgaivanovnabaeva@gmail.com*

# PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: SOCIAL AND PHILOSOPHICAL ASPECT

*The work is a socio-philosophical analysis of the problems of the development of higher education. The appeal to the study of the problems of education development is due to the need to improve higher education so that education meets the modern needs of society and the individual, and corresponds to the current value orientations of the world community.*

*This requires the modernization of forms and methods of educational activities and the development of new guidelines for education.*

*Education is becoming one of the main mechanisms of the evolution of civilization. It is education, in the content of which new socio-philosophical dominants are included, that should prepare the transition of mankind to the path of regulated development, which can only be realized under the condition of a radical change in mass consciousness and, above all, in the value orientations of most people on our planet. And in this regard, the goal of education is to form social intelligence, an ethical aggregate mind, corresponding to the concept of regulated world development.*

*In order for education to become a source of new ideas and an environment where responsible thinking is formed, where a person can realize himself, where the younger generation joins a new vision of the world, where new views and value orientations are cultivated, corresponding to regulated (controlled) world development, revision and subsequent modernization of goals, content, forms and methods of education.*

*The purpose of the study is to reveal the socio-philosophical foundations of the problems of higher education in Ukraine and the features of the modern educational paradigm as an important theoretical prerequisite for reforming the educational system.*

*An analysis of various modern definitions of the goals of education allows us to single out the general in them: education should be aimed not only at the development of intelligence and professional qualities, but, first of all, at the development of human spirituality: the loftiness of thought, responsibility, sense of duty, sensitivity and tolerance, philanthropy. Education is viewed as a space in which conditions have been created for the self-realization of the individual, for the person to know himself, for the development of the student's individual lifestyle and activity.*

*At the fundamental level, education should be considered as a phenomenon of culture, as its subsystem and mechanism of evolution in dynamics, at the anthropological level it is necessary to study the evolution of human consciousness, social mentality in cultural and educational environments, at the applied level – to develop technologies for the modernization of the educational sphere in accordance with the laws of cultural evolution and modern cultural stage*

***Key word:*** *Higher education, humanization, modernization of education, continuing education.*

**Постановка проблеми.** Звернення до дослідження проблем розвитку освіти обумовлено необхідністю вдосконалення вищої освіти, щоб освіта відповідала сучасним запитам суспільства і особистості, і актуальним ціннісним орієнтаціям світової спільноти. Для цього необхідна модернізація форм і методів освітньої діяльності і вироблення нових орієнтирів освіти. Розвиток освіти мислиться як процес, спрямований на становлення культуро-, соціо- та особистісно-орієнтованої освіти, що забезпечує формування особистості, здатної і готової до відповідальної життєтворчості . У зв'язку із цим виключно важливим є питання про механізм, який забезпечить перехід від соціально-філософських підстав розвитку сучасної освіти до системних концепцій і практики модернізації освітніх систем, що відповідають потребам розвитку особистості і суспільства.

Освітні системи в усьому світі знаходяться у стані змін, зміни спонтанно і цілеспрямовано відбуваються і в нашій освіті. Серйозна увага приділяється формуванню власної активності особистості учня, включеного в освітній процес як його суб'єкта. Головна ідея – створити модель освіти, заснованої на нових поглядах на світ, на нових ціннісних орієнтаціях: відповідальності за загальнозначущі цінності, вільному ціннісному самовизначенні, толерантності, компетентності, освіченості, професіоналізмі, орієнтації на регульований світовий розвиток, умінні аналізувати соціокультурну ситуацію, ознайомленні в процесі освіти з новою картиною світу, введенням в освітній процес принципу проблемної орієнтації.

В даний час постає питання про входження України в європейський освітній простір, що виражається в зближенні української та європейської систем вищої освіти. Реалії соціокультурної ситуації свідчать, що сучасні фахівці недостатньо підготовлені до вирішення проблем, які постають перед суспільством і особистістю. Сучасні реалії вимагають такої перебудови освіти, яка б озброїла фахівців здатністю до проектування, прогнозування. Це проявляється в системі вимог до рівня професіоналізму, загальної культури, менталітету членів суспільства, які отримують вищу освіту.

Освітні системи в усьому світі знаходяться у стані радикальних змін. Це і спонтанний розвиток, і цілеспрямовані реформи. Звідси – необхідність виявлення вихідних принципів, ціннісних орієнтирів перетворень і розробки методології їх використання як підстав трансформації системоутворюючих елементів освіти.

**Аналіз досліджень.** У наукових роботах вітчизняних і зарубіжних вчених завжди приділялося багато уваги проблемам вищої освіти. Так, у наукових дослідженнях С. Абрамова, Н. Б. Крилова, В. Е. Шукшунов, І. В. Захаров, Л. Є. Душацкій, А. Я. Флиер і ін. піддали вищу освіту критиці за підготовку вузькопрофесійних фахівців, що не володіють гуманітарними знаннями і розробили філософсько-методологічні передумови, які лягли в основу нових концепцій освіти.

Значна увага в теоретичних роботах сучасних вчених Ф. Т. Михайлова, Н. Н. Пахомова, Е. Н. Гусинського, Ю. І. Турчанінова приділяється вивченню змін соціальної ролі, завдань та ідеалів

вищої освіти, де остання розглядається включеною в особистісні смисли людини і можливості пристосування її до змін соціальних умов.

Ціннісні орієнтири і принципи формування нових освітніх систем розробляються в працях таких авторів, як М. К. Мамардашвили, В. С. Біблер, В. С. Степін, В. В. Краєвський, Е. С. Ляховіч, І. В. Захаров. Проблеми безперервності, диверсифікації та гуманізації освіти розглядають у своїх роботах О. В. Купцов, В. В. Безлепкін, В. В. Власов, В. А. Дмітріенко. Співвіднесеність освітньої діяльності з культурним контекстом, з культурними цінностями суспільства досліджують Л. Г. Олех, Г. І. Петрова, Н. С. Розов. Основні напрямки розвитку технологій і форм вільного або відкритого навчання представлені в роботах С. Змеєва, В. Г. Домрачева. В. Д. Шадрікова, В. А. Дмітріенко.

Модифікація цілей освіти у зв'язку зі зміною вимог, що пред'являються до вищої освіти суспільством і окремими індивідами, аналізується в роботах О. В. Долженко, В. М. Зеліченко, С. Т. Гаврілова, В. А. Блоніна, І. С. Ладенко.

За кордоном ціннісні орієнтири і принципи формування освітніх систем досліджуються досить давно. У роботах зарубіжних філософів, присвячених аксіологічним проблемам сучасної культури (Ауреліо Печчеї, Р. Хіггінс, Ж. Семлен, А. Моль, М. Шелер, А. Маслоу, А. Швейцер, В. Франки, Е. Левінас, Тейяр де Шарден, Е. Фромм, Р. Хірано, Е. Лебак, Е. Б. Тайлор та ін.), спостерігається велика різноманітність точок зору щодо природи гуманізму. Однак недостатня увага в літературі приділяється соціально-філософському аналізу розвитку освіти, із сутнісними характеристиками сучасного світового розвитку та місцем людини у світі (Коханович, 2016: 87).

Незважаючи на широкий спектр досліджень, пов'язаних з розвитком освіти, недостатня увага в літературі приділяється принципово новим соціально-філософським підставам розвитку освіти, пов'язаним із новою картиною світу, із сутнісними характеристиками сучасного світового розвитку та місцем людини в сучасному світі. Вимагають більш глибокого розкриття специфіка освітньої ситуації і основні принципи функціонування і еволюції сучасної освіти. Це необхідно для визначення домінант і основних напрямків розвитку, для розробки стратегії і тактики перетворень, здатних зробити освіту адекватною своєму часу. У всьому світовому співтоваристві вважається виключно важливим, але недостатньо вивченим питання про освітні механізми, які забезпечують перехід від соціально-філософських підстав розвитку освіти до системних концепцій і практиці реформування освітніх систем. Спробу вирішення зазначених питань і представляє дана робота.

**Мета.** Мета дослідження – розкрити соціально-філософські підстави вищої освіти в Україні та особливості сучасної освітньої парадигми як важливої теоретичної передумови реформування освітньої системи. Досягнення цієї мети зумовлює вирішення таких основних завдань:

– виявити соціально-філософські підстави модернізації сучасної освіти;

– визначити напрями реформ і модернізації сучасної освіти;

– розкрити джерела, передумови і тенденції становлення освітнього товариства;

– дослідити тенденції гуманізації освіти у вітчизняних та зарубіжних вузах; обґрунтувати перспективи розвитку гуманітарної освіти;

– виявити ціннісні орієнтації, освітні потреби студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Освіта стає одним із головних механізмів еволюції цивілізації. Саме освіта, у зміст якої включені нові соціально-філософські домінанти, має підготувати перехід людства на шлях регульованого розвитку, здійснити який можливе лише за умови радикальної зміни масової свідомості і перш за все ціннісних орієнтацій більшості людей на нашій планеті. І в цьому плані мета освіти – формувати суспільний інтелект, етичний сукупний розум, відповідний концепції регульованого світового розвитку.

Подолання технократизму і інфантилізму у свідомості і діяльності не тільки політиків, а й широкого загалу населення пов'язано з реалізацією в освіті принципів гуманізації та екологізації. Гуманізація – об'єктивна потреба суспільного розвитку, основним вектором якої є спрямованість на людину. Глобальний технократизм як метод мислення і принцип діяльності індустріального суспільства дегуманізував соціальні відносини, поміняв місцями цілі та засоби. Цінність особистості як неповторної індивідуальності, самоцілі суспільного розвитку була відсунута на задній план.

Гуманістична спрямованість освітнього процесу, проблемна орієнтація освіти, забезпечення інтеграції навчальних дисциплін, змістовна аксіологічна інтерпретація взаємозв'язків людини з природою і суспільством є основою майбутньої глобальної самоорганізації людства і одночасно умовою входження конкретної людини, особис-

тості у сферу осмисленої і співвіднесенні з домінантами світового розвитку діяльності.

До основних вимог, виконання яких забезпечить модернізацію змісту освіти, відносяться: 1) формування глобального світорозуміння; 2) новий підхід до вибору змісту освіти та зміна способу його організації; 3) зміна ракурсу побудови освіти, акцент на освоєння методологій діяльності, формування рефлексивних здібностей; 4) розвиток творчих здібностей, базування на принципах навчання на власному досвіді, 5) формування та широке впровадження в освітню практику культури багатокритеріальної постановки і вирішення інноваційних завдань; 6) використання технологій, орієнтованих на пріоритетний розвиток людської особистості, перш за все її здібностей до саморозвитку і самореалізації (Крилова, 2014: 18).

Результати філософських, теоретичних досліджень, огляд досвіду і тенденцій розвитку вищої освіти в нашій країні і за кордоном дозволяють окреслити сьогоднішнє коло теоретичних і практичних проблем і представити нові, з якими наша освіта зіткнеться в найближчі роки у зв'язку з еволюцією соціального середовища, зокрема ринку праці, науково-технічним прогресом, усезростаючим впливом міжнародного і європейського контексту, новим поглядом на місце освіти в житті суспільства і окремої людини.

Першу групу складають проблеми філософської антропології, пов'язані з подальшим осмисленням ролі і місця людини в сучасному світі. Необхідно продовжити дослідження сформованих функціонуючих цінностей і їх співвіднесеність з цінностями, домінуючими в новій картині світу, філософський аналіз цінностей, значущих для освіти, розробку системи цінностей і цілей, спрямованих на вирішення освітніх завдань конкретних соціальних груп і окремих індивідів. Особливу увагу слід приділити орієнтації освітніх інститутів на вивчення співвідношення в освіті особистісних і соціальних цілей.

Рішення проблем розвитку освіти пов'язано з організацією освітнього моніторингу, вивченням нових освітніх запитів населення та можливостей ринку праці, розробкою програм і заходів, які ці запити задовольняють, поглибленням концепцій безперервної освіти, розвитком наявних альтернативних форм освіти, використанням освітніх можливостей, що склалися в надрах національних культур, теоретичним обгрунтуванням заходів щодо створення культурно-освітнього простору регіонів, забезпеченням фінансування всіх форм освіти, включаючи нетрадиційні джерела.

Другу групу проблем складають питання, пов'язані з вирішенням спеціальних соціальних, педагогічних і психологічних завдань: розробка програм розвитку мотивації до отримання освіти та програм, які могли б стимулювати студентів до оволодіння духовними цінностями національної і світової культури, підвищення загального рівня культури.

Третя група проблем ставиться до рішення теоретичних і методичних завдань модернізації освіти. Це вивчення впливу загальнокультурної підготовки та формування особистісних і професійних якостей фахівців, визначення змісту, структури і технологій гуманітарної підготовки в негуманітарних вузах, дослідження можливостей створення комплексних програм гуманістично орієнтованої освіти, встановлення раціонального співвідношення загальнокультурної і професійної підготовки, принципів побудови нових підручників і методичних посібників, нових технологій освіти.

Четверта група питань пов'язана з розробкою програм підготовки та перепідготовки викладачів, які працюють як в інституційній, так і неінституціональної сферах освіти, з урахуванням вимог, що пред'являються до сучасних викладачів (Коханович, 2016: 112).

Необхідно кілька слів сказати і про безперервну освіту, якій на сьогодні, і це не випадково, приділяється велика увага. Розуміння сутності сучасної безперервної освіти засновано, по-перше, на інтерпретації сенсу безперервної освіти як гіпертрофії такого аспекту освіти як особистісний та професійний розвиток людини. У зв'язку з прискоренням темпів оновлення системи знань, з підвищенням цінності кожного етапу життя особистості стала актуальною задача забезпечення різноманітних освітніх, в тому числі смисложиттєвих потреб людини протягом усього періоду її активної діяльності. Звідси – необхідність подолання уявлення про одноразовий характер процесу навчання, який лежав в основі класичної системи освіти. По-друге, це розуміння сучасної безперервної освіти як системи, що забезпечує перехід від лінійного руху людини по щаблях освітньої системи: від нижчих до вищих – до багатовимірних. По-третє, найважливішою характеристикою безперервної освіти є те, що вона стає життєвим інструментом, що допомагає людині продуктивно долати кризові професійні та життєві ситуації. Можливість і звичність звернення до необхідних форм безперервної освіти є запорукою внутрішньої стійкості, смисловій стабільності людини протягом життєвого шляху.

Найважливішим принципом, що визначає сутність і напрямки розвитку освітніх форм, є принцип соціоморфності, що полягає в тому, що освіта в будь-якій країні світу повинна бути унікальною, індивідуальною, адекватною системі соціальних, економічних, національно-етнічних, демографічних, культурних відносин. Саме ця «соціоморфность освіти» дозволяє їй найбільш адекватно відповідати вимогам розвитку суспільства, з урахуванням його історії та традицій. (Ляхович, 2016: 115).

У розгляді проблем сучасної освіти не останню роль відіграє і підвищення компетентності кожного педагога. В першу чергу, необхідно, щоб викладачі були знайомі з основними етичними ідеями, які включені в сучасну картину світу. Настільки ж важливе значення для сучасних викладачів мають педагогічні ідеї, що становлять ядро сучасних концепцій освіти: індивідуально-особистісна орієнтація як провідний принцип освіти, варіативність і свобода вибору освітніх маршрутів для учнів і шляхів, способів і форм навчання для педагогів, діяльнісний підхід на основі проблемної орієнтації освіти, формування навичок реалізації моральних критеріїв у професійній, соціальній та особистому житті учнів і педагогів (Тодоров, 2011: 66).

**Висновки.** Ми вважаємо, що в даній роботі доказово обгрунтована теза про те, що освіта є однією із глобальних проблем сучасності, від вирішення якої залежить виживання людства, оскільки освіта стає одним з головних механізмів еволюції цивілізації. У результаті наших досліджень зроблено висновок: традиційна система освітньої діяльності значною мірою була пов'язана з тиражуванням і розчленуванням раніше знайдених рішень, і творча компонента в ній була присутня незначною мірою, метою освіти була не стільки підготовка творчих працівників, скільки фахівців, здатних репродукувати вже наявні знання. У сучасних умовах високі інформаційні технології беруть ці функції на себе. У зв'язку із цим фахівець виступає як носій творчого начала, звідси і змінюються вимоги до нього як до особистості, здатної до різних видів діяльності, до нестандартного мислення.

Сучасні уявлення про утворення зумовлені новим розумінням місця і ролі людини в сучасному світі, необхідністю підготовки людини, яка усвідомлює себе частиною природи і світобудови, розбирається в логіці функціонування світової системи, здатної здійснювати розумні перетворення.

Аналіз різних сучасних визначень цілей освіти дозволяє виділити в них спільне: освіта повинна бути спрямована не тільки на розвиток інтелекту і професійних якостей, але, в першу чергу, на розвиток духовності людини. Освіта повинна розглядатися як простір, в якому створені умови для самореалізації особистості, для пізнання людиною самої себе.

Оскільки жодна система освіти у світі не знайшла ще вихід із кризи, що склалася, не можна вважати освіту тільки інститутом спадкування соціального досвіду. Цінність освіти полягає в тому, що вона є найважливішим інструментом культивування необхідних людських якостей, які дозволять суспільству увійти в новий стан.

На основі аналізу тенденцій і виявлення сутнісних характеристик розвитку освіти в Україні та за кордоном можна зробити висновок про те, що від визнання кризи в освіті і усвідомлення її наслідків як національного, так і глобального масштабу світове співтовариство переходить до дослідження шляхів подолання дегуманізації освіти. Міжнародні, урядові, громадські та приватні організації доручають вченим, фахівцям з питань освіти аналіз функціонуючих систем освіти, розробку концепцій модернізації освіти і напрямків конкретних реформ, здійснюють контроль і оцінюють ефективність вжитих заходів. Успіхи модернізації освіти експерти напряму пов'язують із підвищенням якості підготовки і, отже, з якістю, майбутньої діяльності фахівців. Поняття якості підготовки фахівців отримує новий зміст, включаючи в себе поняття якості гуманітарної підготовки. Дослідження різних підходів до визначення критеріїв оцінки якості гуманітарної підготовки показало, що в їх основі лежить рівень сформованості загальної культури.

Підводячи підсумки дослідження, зазначимо, що ідеї та цілі модернізації освіти є частиною нового мислення і все ще дуже свіжі і недостатньо розкриті. Вони витають у повітрі, їх заявляють в освітніх стандартах, їм приділяють увагу преса, радіо і телебачення, але у нас в країні, незважаючи на декларації, вони ще не стали реалізованої метою державних і регіональних органів, покликаних забезпечити активну моральну підтримку і створити матеріальну базу реорганізації та оновлення освіти.

Реформи освіти, спираючись на соціально-філософські концепції розвитку освіти, повинні також підкріплюватися адекватною освітньою політикою, соціальним проектуванням, прямими соціальними процесами, експериментами. Усі ці системоутворюючі елементи і повинні стати предметами подальшого дослідження.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Александрова Е. Я. Становление и развитие художественного образования. Новосибирск : Наука, 2013. 290 с.
2. Короткое Э. М. Новая философия образования. Москва : Академия, 2017. 423 с.
3. Коханович Л. И. Гуманизация образования и создание комфортной гуманитарной среды в вузе. Москва : Проспект, 2016. 369 с.
4. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста. Москва : Гардарики, 2014. 377 с.
5. Ляхович Е. С. Миссия университета в Европе. Москва : Педагогика, 2016. 406 с.
6. Тодоров П. В. Понятие культуры и построение теории содержания образования. Москва : Проспект, 2011. 299 с.

**REFERENCES**

1. Aleksandrova Ye. YA. Stanovleniye i razvitiye khudozhestvennogo obrazovaniya. [The formation and development of art education]M. Nauka, 2013, 290 s. [in Russian].
2. Korotkoye E.M. Novaya filosofiya obrazovaniya. [New Philosophy of Education] M. Nauka, 2017, 423 s. [in Russian].
3. Kokhanovich L.I. Gumanizatsiya obrazovaniya i sozdaniye komfortnoy gumanitarnoy sredy v vuze. [The humanization of education and the creation of a comfortable humanitarian environment at the university.], M., Prospekt, 2016, 369 s. [in Russian].
4. Krylova N.B. Formirovaniye kul'tury budushchego spetsialista. [Formation of the culture of the future specialist], M., Gardariki, 2014, 377 s. [in Russian].
5. Lyakhovich. Ye.S Missiya universiteta v Yevrope. [University mission in Europe.] M., Prospekt, 2016, 369 s. [in Russian].
6. Todorov P.V. Ponyatiye kul'tury i postroyeniye teorii soderzhaniya obrazovaniya. [The concept of culture and the construction of the theory of the content of education.], Pedagogika. 2011, 299 s. [in Russian].

**УДК 378.046.4**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214125**

***Анна КИРПА,***
*orcid.org/0000-0002-7953-7008*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти*
*КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради*
*(Дніпро, Україна) kyrpa09@gmail.com*

# ОСОБЛИВОСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В РАМКАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

*Сучасні освітні трансформації регламентують нові вимоги до професійної діяльності педагогічних працівників, підвищення їхньої кваліфікації та набуття нових компетентностей. Статтю присвячено особливостям підвищення професійної кваліфікації вчителів англійської мови Дніпропетровської області у контексті неперервної післядипломної освіти та у рамках реалізації концепції «Нова українська школа». Метою даної статті є визначення основних прогалин та проблемних аспектів у професійній підготовці вчителя англійської мови, аналіз потреб учителя, актуальних перспектив для самоосвіти, принципів та стратегій підвищення його професійної кваліфікації. У процесі роботи ми послуговувалися такими методами: 1) опитування щодо релевантності освітніх потреб учителів та програмами курсів підвищення кваліфікації; 2) діагностичне тестування вчителів щодо знання теорії і методики викладання та рівня володіння англійською мовою (за принципом Кембриджського іспиту Teacher Knowledge Test); 3) методом узагальнення та порівняльного аналізу результатів опитування. Матеріалами дослідження питання підвищення кваліфікації учителів, зокрема англійської мови, слугували результати соціологічних опитувань, проведені неприбутковою громадською організацію «Освіторія» та методистами Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради. За результатами опитувань та проведеного порівняльного аналізу даних визначено основні актуальні перспективи для самоосвіти, принципи та стратегії підвищення професійної кваліфікації учителів англійської мови, методологічною основою яких є компетентісний підхід. У перспективі подальші дослідження уможливлять виявлення та обґрунтування напрямів підготовки вчителів англійської мови, які сприятимуть становленню компетентних фахівців, які мають розвинені життєві вміння XXI століття. Отже, задовольняючи виявлені професійні потреби вчителів англійської мови та створюючи передумови для їх професійного й особистісного зростання, ми забезпечуємо їхню конкурентоспроможність на сучасному ринку праці та зниження негативних наслідків трудової міграції.*

***Ключові слова:*** *підвищення професійної кваліфікації, неперервна освіта, освіта впродовж життя, компетентність, самоосвіта.*

***Anna KYRPA,***
*orcid.org/0000-0002-7953-7008*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Sciences*
*Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education»*
*of Dnipropetrovsk Regional Council*
*(Dnipro, Ukraine) kyrpa09@gmail.com*

# THE PECULIARITIES OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION OF ENGLISH TEACHERS WHILE IMPLEMENTING THE CONCEPT "NEW UKRAINIAN SCHOOL"

*Modern educational transformations standardize new requirements for the professional activity of teaching staff, improvement of their qualification and acquisition of new competences. The article is devoted to the peculiarities of professional development of the English language teachers of Dnipropetrovsk region in the context of continuing postgraduate education and within the framework of the New Ukrainian School concept. The purpose of this article is to identify the main gaps and problems in English teacher training, to analyze the needs of the teacher, current perspectives for self-education, principles and strategies for improving his / her professional skills. In the course of our work we used methods such as: 1) questioning on the relevance of teachers' educational needs and advanced training courses; 2) diagnostic testing of teachers on the theory and methodology of teaching and proficiency in English (based on the Cambridge Teacher Knowledge Test); 3) analysis and comparison survey results. The results of the sociological*

*surveys conducted by the non-profit public organization «Osvitoriya» and the methodologists of the Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Region Council served as the materials of studying the issue of teacher training, in particular English teachers' training. Based on the results of the surveys and a comparative analysis of the data, the main topical perspectives for self-education, principles and strategies for English teachers' professional development have been identified, the methodological basis of which is the competence approach. In the future, further research will enable the identification and substantiation of English teacher training areas, which will facilitate the development of competent professionals with advanced 21st century life skills.*

***Key words:*** *professional development, continuing education, lifelong learning, competences, self-education.*

**Постановка проблеми.** Підвищення кваліфікації педагогічних працівників є одним із першочергових завдань системи післядипломної педагогічної освіти, особливо з огляду на динамічні зміни у соціумі та необхідність забезпечення якісної освіти впродовж життя. Сьогодення вимагає відійти від формальної передачі/трансляції знань і зосередити увагу на фасилітації у формуванні ключових компетентностей (поєднання знань, життєвих умінь, навичок і ставлень (Markovic, Ünal, 2011) не лише в учнів, а й безпосередньо в учителів як хедлайнерів сучасних освітніх трансформацій.

Сьогодні імплементація Постанови Кабінету Міністрів України (Постанова Кабінету Міністрів України, 2019) щодо питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників та реалізація Рамкової програми Європейського Союзу (The Key Competences for Lifelong Learning, 2007) та концепції НУШ (Концепція «Нова українська школа», 2016) висувають особливі вимоги до вчителя іноземної мови, підкреслюючи необхідність його мотивації до особистісного та професійного зростання, вдосконалення відповідних компетентностей у межах професійної діяльності, розвитку критичного та креативного мислення, мобільності, формування цифрової, управлінської, комунікаційної, інфомедійної, інклюзивної, мовленнєвої та інших компетентностей (Методичні рекомендації, 2019–2020). Водночас це зумовлює необхідність неперервної освіти вчителів.

Інформаційно-комунікаційні технології та технічні можливості сучасного світу надають можливість учителю організувати освітній процес, задовольняючи запити здобувачів освіти XXI століття. Проте ми спостерігаємо прогалини у предметних, методичних та психолого-педагогічних компетентностях, зокрема вчителів англійської мови, що можна пояснити як низькою фаховою підготовкою у вищих навчальних закладах, так і пасивним ставленням до професійного самовдосконалення. Виділимо декілька проблемних аспектів, які визначають напрями неперервної освіти вчителів англійської мови: недостатньо розвинена мовленнєва компетентність, використання застарілих форм і методів у навчанні англійської мови, низький рівень інформаційно-комунікативної та цифрової компетентності, нерозуміння або хибне уявлення щодо особливостей інклюзивної освіти.

Слід також взяти до уваги необхідність ґрунтовної методологічної, загальної психолого-педагогічної та спеціальної фахової освіти й можливість для вчителя вільно вибирати місця та форми проведення курсової перепідготовки, що зумовлює виникнення потреби не тільки у модернізації та вдосконаленні існуючих курсів, а й у розробленні нових тренінгів, практикумів чи воркшопів. Зокрема, для здійснення фахової підготовки вчителів англійської мови до співпраці залучені агенти змін та тренери Британської ради в Україні, які в рамках реалізації концепції «Нова українська школа» проводять триденні тренінги для вчителів, які викладають англійську мову у початкових класах.

Зазначимо і той факт, що Британська рада також визначає Рамку «Безперервного професійного розвитку» для вчителів англійської мови (Continuing Professional Development (CPD), 2016). Окрім того, за допомогою Рамки можна простежити професійне зростання вчителя: побачити відмінність між уміннями та кваліфікацією спеціаліста другої категорії і спеціаліста першої категорії. Так, згідно з Рамкою, професійний розвиток учителів англійської мови проходить такі стадії, як: 1) поінформованість (усвідомлення існування тих або інших сучасних практик навчання англійської мови); 2) розуміння (визначення професійних практик та усвідомлення доцільності їх використання); 3) застосування (демонстрація знань, умінь і навичок застосовувати сучасні методики навчання іноземної мови у власній професійній діяльності); 4) інтеграція (демонстрація високої компетентності у професійній діяльності, поєднання набутих знань, умінь, навичок і ставлень).

**Аналіз досліджень.** Проблеми неперервної професійної освіти вчителів, підвищення кваліфікації педагогів та їхній професійний розвиток вивчаються вітчизняними і зарубіжними науковцями. Так, В. Кремень (Кремень, 2018) підкреслює необхідність забезпечення ефективної

системи неперервної освіти з метою формування конкурентоспроможного фахівця. Т. Сущенко (Сущенко, 2007) робить акцент на вивченні педагогічного процесу в системі післядипломної освіти, О. Комарова (Комарова, 2011) – на випереджальному розвитку освіти з метою підвищення рівня адаптації до сучасних умов життя, формування у слухачів курсів прагнення до постійного оновлення знань. На думку М. Романенка (Романенко, 2009), випереджаюча освіта педагогів для сталого розвитку є беззаперечним велінням часу. Своєю чергою, П. Матвієнко (Матвієнко, 2003) акцентує увагу на формуванні готовності педагогічних працівників до комплексної оцінки дидактичного процесу в системі післядипломної освіти; Н. Білик (Білик, 2005) займається моделюванням процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів. В. Олійник (Олійник, 2011) приділяє увагу безперервному професійному розвитку педагогів в умовах реалізації Національної стратегії післядипломної освіти в Україні. В. Руссол (Руссол, 2001) займається вивченням рівня професійної культури і потреб учителів як умови оптимізації післядипломної освіти.

Питання реформування педагогічного освіти знайшли відображення й у роботах зарубіжних авторів. Так, американські дослідники Ш. Файмен-Немсер та П. Норман (Feiman-Nemser, Norman, 2001) вивчають питання освіти педагогів від початкової підготовки до постійного професійного розвитку.

Однак, з огляду на процеси трансформації сучасної освітньої галузі, проблема підвищення професійної кваліфікації педагогічних працівників набуває нового звучання.

**Мета статті** – визначення основних прогалин та проблемних аспектів у професійній підготовці вчителя англійської мови, аналіз потреб учителя, актуальних перспектив для самоосвіти, принципів та стратегій підвищення його професійної кваліфікації. Для досягнення мети були поставлені такі завдання: 1) з'ясувати актуальний стан професійної підготовки вчителів англійської мови; 2) осучаснити навчальні плани курсів підвищення кваліфікацій учителів англійської мови згідно з преференціями щодо отримання знань та вмінь.

У процесі роботи ми провели опитування щодо релевантності освітніх потреб учителів та програм курсів підвищення кваліфікації, діагностичне тестування вчителів щодо знання теорії і методики викладання та рівня володіння англійською мовою. Матеріалами у дослідженні питання підвищення кваліфікації учителів, зокрема англійської мови, слугували результати опитування, проведені неприбутковою громадською організацію «Освіторія» та методистами комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради.

**Виклад основного матеріалу.** Протягом 2018–2019 років за різними інструментаріями опитано 2 237 учителів англійської мови. Опитування засвідчило, що педагоги мають стійку мотивацію до підвищення фахового рівня. Бажання підвищити рівень педагогічної майстерності є головним чинником перебування на курсах для 74,8% респондентів. Примітним є той факт, що 95% учителів англійської мови висловлюють бажання практикувати дану іноземну мову протягом курсової підготовки. Прагнення оволодіти сучасними технологіями, методами і формами навчання й виховання важливе для 58% опитаних учителів; ознайомитися з перспективним досвідом роботи навчальних закладів області – для 43% респондентів; сподівання на продуктивне спілкування з колегами – для 43% опитаних педагогів.

У своєму дослідженні ми також спиралися на результати опитування 2018 року (Юрченко, 2018) серед 8 427 освітян щодо процедури підвищення кваліфікації, професійних реалій та вимог, проведеного неприбутковою громадською спілкою «Освіторія» за участі EdCamp Ukraine. Згідно з установленими даними, 79% опитаних уважають, що процедуру підвищення кваліфікації педагогів треба реформувати та змінювати; майже 57% учителів підкреслюють, що необхідність постійно писати звіти та організаційна поточна діяльність є найбільш стресовими чинниками професії. Окрім іншого, було співставлено та проаналізовано результати опитування серед слухачів курсів підвищення кваліфікації у комунальному закладі вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради та результати опитування серед учителів, проведеного неприбутковою громадською спілкою «Освіторія». Переважно ми зосередили увагу на напрямах, за якими вчителі хочуть підвищувати кваліфікацію. Пріоритетними в обох опитуваннях виявилися профілактика професійного вигорання, створення нового освітнього простору (37% та 39% відповідно), формування життєвих компетентностей (41% та 37,5% відповідно), навички роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями (33%), клас-менеджмент (30% та 32% відповідно), інклюзивне навчання та робота з дітьми з особливими освітніми потребами (42% та 31% відповідно). Той факт, що більшість учителів є класними керівниками, то до кола професійних

інтересів також потрапляють питання профілактики булінгу, дискримінації, делінквентної та девіантної поведінки (74% учителів).

Саме тому, ґрунтуючись на результатах опитувань, звертаючись до існуючого досвіду і потреб сьогодення та з огляду на положення Кабінету Міністрів про «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників» (Постанова Кабінету Міністрів, 2019), методистами післядипломної педагогічної освіти в Україні, зокрема комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, були запроваджені зміни у програму курсів підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, окрім формування професійних компетентностей, був зроблений акцент на поліпшення мовленнєвих компетентностей учителів, використання сучасної методики викладання англійської мови (відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти (Pan-European Recommendations on Language Education, 2003) та інформаційно-комунікативних технологій у навчанні англійської мови, уточнення особливостей інклюзивного навчання.

На базі комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради запроваджено модель післядипломної освіти вчителів англійської мови, розроблено оптимальні форми навчання, дидактичний матеріал із методики викладання мови.

Учителі англійської мови мають змогу підвищувати професійну кваліфікацію, долучаючись до семінарів-практикумів, тематичних тренінгів, інтерактивних занять, вебінарів, педагогічних ярмарків та фестивалів, педагогічних практик у закладах середньої освіти, двотижневих та очно-дистанційних курсів, які мають змішану форму навчання (рис. 1).

Аналізуючи інформацію на рис. 1, ми бачимо, що розподіл даних значною мірою залежить від категорії вчителів англійської мови. Однак найбільшої популярності серед запропонованих форм підвищення кваліфікації набувають тематичні тренінги. Учителі відзначають ефективність методів і прийомів та актуальність тематики тренінгів, підкреслюючи зацікавленість у даних формах роботи, особливо за підтримки Британської ради. Високими показниками (від 53% до 78% учителів) значущості відзначаються фахові двотижневі курси підвищення кваліфікації. Хотілося б окремо відзначити високі показники (79%) щодо необхідності організації педагогічної практики на базі закладів середньої освіти для молодих спеціалістів, які зацікавлені у перейнятті досвіду практичного застосування професійних знань, умінь та компетентностей колег. Примітним є те, що лише 24% учителів вищої категорії вважають дану форму підвищення власної кваліфікації

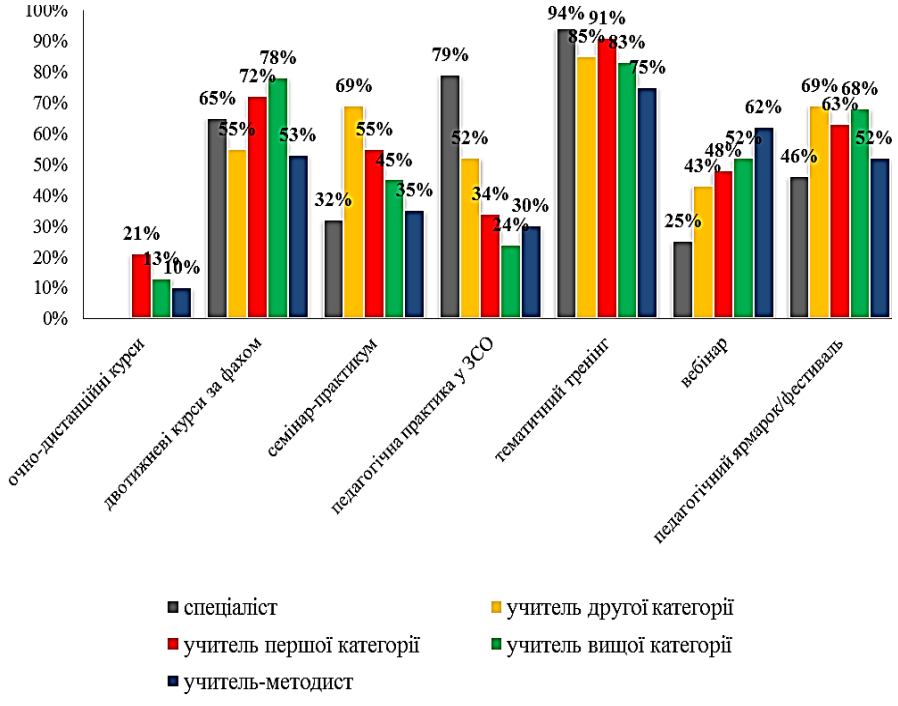



**Рис. 1. Розподіл преференцій учителів англійської мови щодо запропонованих варіантів підвищення професійної кваліфікації**

доцільною. Учителі другої, першої та вищої категорій (63–69%) зацікавлені в організації та участі в педагогічних ярмарках та фестивалях, що можна пояснити їх готовністю як ділитися власним професійним досвідом, так і переймати педагогічні знахідки колег.

Проте очевидним є той факт, що за короткий термін курсової перепідготовки неможливо отримати нові та вдосконалити засвоєні раніше вміння і навички. Метою є окреслення актуальних перспектив для самоосвіти на найближчий міжатестаційний період. Саме тому можна умовно виділити три етапи проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів англійської мови: 1) діагностика (визначення актуальних потреб та прогалин у методико-теоретичних знаннях); 2) актуалізація знань, умінь, навичок і ставлень; 3) планування перспектив самоосвіти з огляду на методичні рекомендації. Варто підкреслити, що етап діагностики передбачає проведення вхідного тестування вчителів англійської мови, що включає питання як із теорії та методики викладання, так і безпосередньо рівень володіння даною іноземною мовою. У створенні даного тесту ми взяли за основу принцип спеціалізованого іспиту Teacher Knowledge Test для вчителів англійської мови (Cambridge Assessment English, 2018–2020). Етап актуалізації включає безпосередню підготовку з підвищення кваліфікації, проведення установчих лекцій, які описують структуру неперервного навчання вчителів англійської мови та є підготовкою до самостійної роботи. Етап планування є завершальним та спрямований на визначення необхідної системи подальших освітніх заходів на міжатестаційний період із метою поліпшення теоретико-методологічної бази та мовленнєвої компетентності вчителів англійської мови.

Доцільно зазначити, що під час планування курсової перепідготовки вчителів англійської мови та розроблення навчальних програм до уваги беруться й такі аспекти, як стаж роботи і кваліфікаційна категорія, цільова група учнів, з якими працює учитель, самоактуалізація, рівень критичного мислення, мовна компетенція, теоретико-методологічний рівень. Окрім цього, не менш важливими є окреслення вчителями актуальних завдань власного неперервного навчання, можливість їх досягнення та критерії успішної реалізації.

У період сучасних освітніх трансформацій акцент робиться на формування в особистості вчителя уміння навчатися впродовж життя, удосконалення знань, навичок, компетентностей як для особистого, так і професійного зростання (White Paper on Lifelong Learning, 2012). Тому розроблення навчальних програм для вчителів здійснюється за такими принципами: відповідність існуючих потреб учителя та реалій професійної діяльності, системність, доступність подачі, варіативність та адаптивність дидактичного матеріалу.

Підкреслимо також той факт, що з метою формування комунікативної компетентності тренінги, лекції й практичні заняття зі спеціально-професійного модулю навчальної програми підвищення кваліфікації викладаються виключно англійською мовою з інтегруванням інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. Також упроваджено низку практичних занять із навчання іноземної мови учнів з особливими освітніми потребами та реалізації інклюзивної освіти. Методологічною основою для визначення усіх стратегій стає компетентнісний підхід, виходячи з якого у кожного вчителя мають бути сформовані здатності та готовності до виконання відповідного роду діяльності.

Отже, з огляду на процеси трансформації сучасної освітньої галузі та у контексті загальної освітньої концепції «Освіта упродовж життя» (Lifelong Learning), проблема підвищення професійної кваліфікації педагогічних працівників та освіта дорослих у цілому набувають нового звучання. Сучасність вимагає від курсів підвищення кваліфікації вчителів (зокрема, англійської мови) не просто гарантувати усунення недоліків і прогалин раніше здобутих знань, а формування у них уміння самостійно вибирати й розвивати траєкторію самоосвіти, адаптуватися до об'єктивної реальності та інтегрувати знання, вміння і навички, залишаючись хедлайнерами освітніх перетворень.

Задовольняючи виявлені професійні потреби вчителів англійської мови та створюючи передумови для їх професійного й особистісного зростання (у першу через зміну педагогічних технологій для організації освітньої діяльності вчителя, методик й інструментарію викладання на курсах підвищення кваліфікації), ми забезпечуємо їхню конкурентоспроможність на сучасному ринку праці та зниження негативних наслідків трудової міграції.

**Висновки.** Результати дослідження засвідчили досягнення мети, вирішення завдань і стали підставою для таких висновків:

1. Визначено релевантність освітніх потреб учителів англійської мови та діючих програм курсів підвищення кваліфікації, продіагностовано рівень їхніх знань теорії і методики викладання та рівень володіння англійською мовою.

Протягом дослідження виявлено, що вчителі англійської мови, які перебувають на курсах

підвищення кваліфікації, мають стійку мотивацію до поліпшення фахового рівня та педагогічної майстерності. Серед інших професійних потреб та пріоритетних напрямів підготовки вчителів відзначаємо: а) необхідність практикувати англійську мову протягом курсової підготовки; б) володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, методами і формами навчання й виховання; в) профілактику професійного вигорання та формування життєвих компетентностей; г) інклюзивне навчання та роботу з дітьми з особливими освітніми потребами; ґ) питання профілактики булінгу, дискримінації, делінквентної та девіантної поведінки.

2. Послуговуючись результатами проведених соціологічних опитувань й тестування, були запроваджені зміни у програму курсів підвищення кваліфікації вчителів англійської мови, окрім формування професійних компетентностей, був зроблений акцент на поліпшення мовленнєвих компетентностей учителів та використання сучасної методики викладання й інформаційно-комунікативних технологій у навчанні (тренінги, лекції та практичні заняття зі спеціально-професійного модулю навчальної програми підвищення кваліфікації викладаються виключно англійською мовою з інтегруванням інформаційно-комунікаційних технологій), упровадження практичних занять із навчання учнів з особливими освітніми потребами та реалізації інклюзивної освіти. Розроблення навчальних програм для вчителів англійської мови здійснюється за принципами: відповідності існуючих потреб учителя та реалій професійної діяльності, системності, доступності подачі, варіативності та адаптивності дидактичного матеріалу.

Під час планування курсової перепідготовки вчителів англійської мови та розроблення робочих навчальних програм до уваги беруться: стаж роботи, кваліфікаційна категорія, цільова група учнів, самоактуалізація, рівень критичного мислення, мовна компетенція, теоретико-методологічний рівень, окреслення актуальних завдань власного неперервного навчання.

3. Детальна та глибока оцінка ефективності системи підвищення кваліфікації вчителів англійської мови у рамках неперервної освіти впродовж професійної діяльності потребує більш довгих спостережень. У перспективі подальші дослідження уможливлять виявлення та обґрунтування напрямів підготовки вчителів англійської мови, які сприятимуть становленню компетентних фахівців, які мають розвинені життєві вміння XXI століття.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Markovic D., Ünal G. N. Unlocking Door to Recognition Setting up strategies for the better recognition of youth work and non-formal education/learning in your context. Ljubljana, Bonn: SALTO Training and Cooperation and SALTO South East Europe Resource Centers, 2011. 96 p.
2. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету Міністрів України № 800 від 21 серпня 2019 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/800-2019-%D0%BF.
3. The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. *Recommendation of the European Parliament and of the Council*. Luxembourg : Official Journal of the European Union, 2007. 16 p.
4. Концепція «Нова українська школа». Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 33 с.
5. Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2019/2020 навчальному році : методичні матеріали. URL : https://osvitoria.media/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/.
6. Рамка безперервного професійного розвитку вчителів. Київ : British Council Ukraine, Міністерство освіти і науки України, 2016. 36 с.
7. Кремень В. Г. Освіта дорослих у вимірах людиноцентризму. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей.* Київ : Знання України, 2018. С. 9–11.
8. Сущенко Т. І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 1. С. 23–27.
9. Комарова О. А. Особливості формування випереджального рівня освітнього потенціалу суспільства. URL : http: //soskin.info/ea/2011/9-10/201124.html.
10. Романенко М. І. Випереджаюча освіта для сталого розвитку – веління часу. *Класний керівник школи майбутнього*. Дніпро, 2009. С. 3–9.
11. Матвієнко П. І. Формування готовності педагогічних працівників до комплексної оцінки дидактичного процесу в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2003. 20 с.
12. Білик Н. І. Моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2005. 227 с.
13. Олійник В. В. Безперервний професійний розвиток педагога в умовах реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. *Школа педагогічної майстерності :* тези доповідей. Рівне : РОІППО, 2011. С. 3–12.

14. Руссол В. М. Вивчення рівня професійної культури і потреб учителів як умова оптимізації післядипломної освіти. *Обрії*. 2001. № 2. С. 3–12.

15. Feiman-Nemser S. Teacher education: From initial preparation to continuing professional development. London : Routledge, 2000. P. 732–755.

16. Юрченко О. Підвищення кваліфікації: Як і куди зростати українським вчителям? URL : https://osvitoria.media/experience/majbutnye-pidvyshhennya-kvalifikatsiyi-yak-i-kudy-zrostaty-ukrayinskym-vchytelyam/.

17. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

18. Cambridge Assessment English. URL : https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/prepare-for-tkt/.

19. White Paper on Lifelong Learning. *National Lifelong Learning Strategy*. Luxembourg : ANEFORE, MENFP, 2012. 20 p.

**REFERENCES**

1. Markovic D., Ünal G. N. Unlocking Door to Recognition Setting up strategies for the better recognition of youth work and non-formal education/learning in your context. Ljubljana, Bonn: SALTO Training and Cooperation and SALTO South East Europe Resource Centers, 2011. 96p.

2. Deaiki pytannya pidvyshchennya kvalificatsii pedagogichnykh ta naukovo-pedagogichnykh pratsivnykiv [Some issues of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers]. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 800 of August 21, 2019. Available at: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/800-2019-%D0%BF. [in Ukrainian].

3. The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. *Recommendation of the European Parliament and of the Council*. Luxembourg: Official Journal of the European Union, 2007. 16 p.

4. Kontceptsiya Nova ukrainska shkola [The concept of the New Ukrainian School]. Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine, 2016. 33 p. [in Ukrainian].

5. Metodychni rekomendatsiyi shhodo vykladannya inozemnyh mov u 2019-2020 navchalnomu rotsi [Guidelines for teaching foreign languagesin the 2019/2020 academic year]. Available at: https://osvitoria.media/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyh-mov-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/. [in Ukrainian].

6. Ramka bezperervnogo profesiynogo rozvytku vchyteliv [The framework of teachers' continuing professional development]. Kyiv: British Council Ukraine, Ministry of Education and Science of Ukraine, 2016. 36 p. [in Ukrainian].

7. Osvita doroslykh u vymirakh luidynocentryzmu [Adult education regarding person-centered dimension]. *Conceptual foundations of adult education development: world experience, Ukrainian realities and perspectives: a collection of scientific articles*. Kyiv: Knowledge of Ukraine, 2018. pp.9-11. [in Ukrainian].

8. Sushchenko T.I. Koncepciya rozvytku pisliadyplomnoi pedagogichnoi osvity [Conception of post-graduate education development]. *Post-graduate education in Ukraine*, 2007. Nr 1. pp. 23–27. [in Ukrainian].

9. Komarova O. A. Osoblyvosti formuvannia vyperedzhalnoho rivnia osvitnoho potentsialu suspilstva [Peculiarities of the leading level of educational potential in society]. Available at: http: //soskin.info/ea/2011/9- 10/201124.html. [in Ukrainian].

10. Romanenko M.I. Vyperedzhajucha osvita dlia stalogo rozvytku – velinnia chasu [Advanced education for sustainable development as the command of time]. *Class teacher of the school of the future*. Dnipro, 2009. pp. 3-9. [in Ukrainian].

11. Matvienko P.I. Formuvannia gotovnosti pedagogichnykh pracivnykiv do kompleksnoi ocinky dydactychnogo pocesu v systemi pisliadyplomnoi osvity [Formation of readiness among pedagogical staff for complex assessment of didactic process in the system of post-graduate education]: Abstract of Ph. D. thesis: 13.00.04 / P.I. Matvienko; Lugansk State Pedagogical University named afret T. Shevchenko. – Lugansk, 2003. – 20 p. [in Ukrainian].

12. Bilyk N.I. Modeluivannia procesu navchannia v systemi pidvyshchennia kvalificacii vchyteliv [Modeling of the learning process in the teacher training system] : Ph. D. Thesis 13.00.04 «Theory and methodology of professional education» / Bilyk Nadia Ivanivna ; the Central Institute of postgraduate pedagogical education APS of Ukraine. – K., 2005. – P. 227. [in Ukrainian].

13. Oliinyk V. V. Bezperervnyi profesiinyi rozvytok pedahohiv v umovakh realizatsii Natsionalnoi stratehii pisliadyplomnoi osvity v Ukraini na 2012-2021 roky [Continuing professional development of a teacher in the conditions of National strategy of educational development in Ukraine fir 2012-2021]. *School of pedagogical skills: abstracts*. Rivne: Rivne Institute of Post-Graduate Pedagogical Education, 2011. pp.3-12. [in Ukrainian].

14. Russol V. M. Vyvchennia rivnia profesiinoi kultury i potreb uchyteliv yak umova optymizatsii pisliadyplomnoi osvity [Study of teachers' professional culture level and needs as a condition of post-graduate education optimization]. *Obrii*, 2001. Nr 2. pp.3-12. [in Ukrainian].

15. Feiman-Nemser S. Teacher education: From initial preparation to continuing professional development. London : Routledge, 2000. pp. 732–755.

16. Yurchenko O. Pidvyshhennya-kvalifikatsiyi-yak-i-kudy-zrostaty-ukrayinskym-vchytelyam [Upgrading: How and where to grow Ukrainian teachers?]. Available at: https://osvitoria.media/experience/majbutnye-pidvyshhennya-kvalifikatsiyi-yak-i-kudy-zrostaty-ukrayinskym-vchytelyam/. [in Ukrainian].

17. Zagalnoevropejski Recomendatsii z movnoi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsinyuvannya [Pan-European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, Assessment]. Kyiv: Lenvit, 2003. 273 p.

18. Cambridge Assessment English. Available at: https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications/tkt/prepare-for-tkt/.

19. White Paper on Lifelong Learning. National Lifelong Learning Strategy / Luxembourg: ANEFORE, MENFP, 2012. – 20 p.

**УДК 37.378 (07)**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214126**

***Тетяна КОЛЕЧИНЦЕВА,***
*orcid.org/0000-0002-5613-7159*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри природничо-наукової підготовки*
*Херсонської державної морської академії*
*(Херсон, Україна) aspirantfiz1978@ukr.net*

# ФІЗИЧНІ ЗАДАЧІ ПРАКТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

*У статті обґрунтована необхідність використання задач прикладного спрямування з фізики як засобу реалізації міжпредметних зав'язків для підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки здобувачів вищої освіти морського профілю, а також мотивації, пізнавальної активності та інтересу до вивчення зазначеної дисципліни.*

*Розкрита сутність понять «задача», «фізична задача», «прикладна задача», вказано етапи та дії з розв'язування задач, алгоритм розв'язування задач, вимоги до задач прикладного змісту та їх класифікацію за змістом, за дидактичними цілями, за способом подання умови, за рівнем складності, за характером й методом дослідження.*

*Підібрано матеріал фахового змісту з дисципліни «Теорія та будова судна» теми «Статична остійність». Початкова остійність судна» та «Геометрія корпусу судна». У статті звертається увага на такі поняття, як остійність, осадка, вагова (масова) водотоннажність, об'ємна водотоннажність, центр величини (центру плавучості), кут крену, коефіцієнти вертикальної повноти, коефіцієнти повноти ватерлінії, коефіцієнт повноти водотоннажності, метацентр, метацентрична висота, поперечний метацентричний радіус, відновлюючий момент, плече статичної остійності, закон Архімеда, умови плавання тіл.*

*Враховано, що підвищення якості засвоєння матеріалу з фізики розділу «Механіка» теми «Гідростатика» майбутніх судноводіїв пов'язано з формуванням спеціалізованих професійних компетентностей «Підтримання судна в морехідному стані», «Планування та забезпечення безпечного завантаження, розміщення, кріплення, догляду під час рейсу та розвантаження вантажів, а також поводження з ним під час рейсу».*

*Представлена послідовність дії щодо впровадження задач прикладного спрямування з фізики розділу «Механіка» теми «Гідростатика». Наведено приклади задач прикладного спрямування якісного і кількісного характеру.*

*Продемонстровано і доведено значущість матеріалу з фізики розділу «Механіка» теми «Гідростатика», що вивчається здобувачами вищої освіти вищого навчального закладу морського спрямування, необхідність його засвоєння.*

***Ключові слова:*** *підготовка майбутніх судноводіїв, фізичні задачі практичного спрямування, теорія та будова судна, гідростатика, остійність судна.*

***Tetiana KOLECHYNTSEVA,***
*orcid.org/0000-0002-5613-7159*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Natural Sciences*
*Kherson State Maritime Academy*
*(Kherson, Ukraine) aspirantfiz1978@ukr.net*

# PRACTICAL PROBLEMS ON PHYSICS AS MEANS OF EDUCATION EFFICIENCY IMPROVEMENT AMONG MARITIME HIGHER SCHOOL STUDENTS

*The article substantiates the need of using applied problems in physics as a means of implementing interdisciplinary links, increasing the level of theoretical and practical training of marine higher school students, as well as their motivation, cognitive activity and interest in studying the particular discipline.*

*The essence of the concepts "problem", "physics problem", and "practical problem" is revealed. The stages and actions for solving problems are indicated as well as the algorithm for solving problems, requirements for applied problems and their classification by content, by didactic goals, presentation of the conditions, the level of complexity, the nature and method of research.*

*The professional content material for the topics "Static stability. Initial stability of the ship" and "Ship hull geometry" from discipline "Theory and construction of a ship" has been gathered. The article highlights such concepts as stability,*

*draft, weight (mass) displacement, volume displacement, the center of buoyancy, rolling angle, vertical fullness coefficients, waterline fullness coefficients, water capacity fullness coefficients, metacenter, metacentric height, transverse metacentric radius, renewing moment, static stability arm, Archimedes principle, and solid buoyancy principles.*

*It is taken into account that the comprehension quality improvement of branch "Hydraulics" from the physics section "Mechanics" by the future navigators is connected with forming of the specialized professional competences such as "Maintaining the nautical properties of a ship", "Planning of the safe loading, situating, fastening, surveillance during a passage, and unloading the cargo, along with cargo handling during a passage".*

*The algorithm of activities concerning implementation of the physical, practical problems of the "Hydraulics" topic of the "Mechanics" branch is represented. Examples of practical qualitative and quantitative problems are given.*

*The importance of topic "Hydrostatics" from the physics section "Mechanics", was given and proved. The necessity of its comprehension by the maritime higher school students is given as well.*

***Key words:*** *training of future navigators, physical problems of applied direction, theory and structure of a vessel, hydrostatics, stability of a vessel.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку освіти пріоритетним для кожного вищого начального закладу є підготовка професійно компетентних фахівців відповідної галузі. Випускник вищого навчального закладу морського профілю повинен мати високий рівень спеціальної підготовки і бути всебічно освіченою людиною, яка володіє знаннями і уміннями не тільки з дисциплін професійного спрямування, а й загального циклу, зокрема природничого, бути активним, здатним навчатися впродовж життя, швидко реагувати у різних ситуаціях. Повинна бути забезпечена орієнтація змісту, методів, форм навчання на застосування відповідних законів, теорем в суміжних науках, майбутній професійній діяльності.

Важливим у підготовці морських фахівців є підсилення практичної спрямованості освіти, що забезпечується впровадженням компетентністного підходу. Нові стандарти компетентностей, з урахуванням впровадження наукомістких високих технологій, прописані у Манільських поправках, прийнятих до ПДНВ.

Враховуючи вищезазначене, для викладачів вищих навчальних закладів морського профілю важливим є реалізація прикладної спрямованості дисципліни, зокрема фізики, що забезпечується розв'язуванням прикладних задач.

**Аналіз досліджень.** Методика та технології впровадження компетентнісного підходу, формування компетентностей ґрунтовно досліджено багатьма науковцями (С. Величко, А. Власюк, Є. Коршак, В. Сиротюк, В. Чернявський, В. Шарко, М. Шут). Проте недостатньо висвітлена проблема підвищення ефективності навчання фізиці майбутніх судноводіїв в умовах інтегративного підходу.

Використання задач щодо якісної практичної та технічної підготовки учнів та студентів досліджуваною багатьма науковцями: задачний підхід, його особливості (П. Атаманчук, Г. Балл, С. Гончаренко, Є. Коршак, Ю. Машбиц, Є. Павленко, В. Сергієнко); окремі підходи застосування задач з технічним змістом у процесі вивчення курсу фізики загальноосвітньої школи (Л. Благодаренко, О. Бугайов, С. Гончаренко, Є. Коршак, М. Мартинюк, В. Савченко, В. Сергієнко, М. Шут); використання задач міжпредметного характеру у навчальному процесі (Н. Тулькібаєва, А. Усова); питання застосування, класифікації, конструювання прикладних задач з фізики (Ю. Мельник, С. Шерстюк); використання прикладних задач з математики у вищих навчальних закладах морського спрямування (Т. Спичак).

Попри досліджуваність проблеми, не достатньо висвітлено впровадження фізичних задач практичного спрямування як засобу підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських закладах, не розкрито особливості їх застосування.

Тому **метою статті** є з'ясування можливостей застосування задач практичного спрямування з фізики як засобу реалізації міжпредметних зав'язків під час вивчення розділу «Механіка», теми «Гідростатика». Доцільність засвоєння цієї теми пов'язана з реалізацією спеціалізовано-професійної компетентності «Підтримання судна в морехідному стані», «Планування та забезпечення безпечного завантаження, розміщення, кріплення, догляду під час рейсу та розвантаження вантажів, а також поводження з ним під час рейсу».

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи визначення поняття «задача», погоджуємося з визначенням, яке подає А. А. Ченцов: «Задача – складна система взаємопов'язаних понять, і встановлення цього взаємозв'язку сприяє не тільки усвідомлення розв'язку даної задачі, але й торкається інших питань: розвиток логічного мислення, формування систем фізичних понять тощо» (Ченцов 185: 242).

Розглядаючи рішення задач з погляду дій, які виконуються, можна виділити такі: 1) ознайомлення з задачею; 2) складання плану розв'язку задачі; 3) здійснення розв'язку задачі; 4) перевірка отриманого результату та процесу розв'язку (Тулькибаева, 1995: 48). На наш погляд, така послідов-

ність є універсальною щодо діяльності з рішення задач певної предметної області, оскільки в кожній дії, за П. Гальперіним, є орієнтовна, виконуюча та контрольна частина.

Фізичною задачею називають певну проблему, яка розв'язується за допомогою логічних умовиводів, математичних дій та експерименту на основі законів фізики (Мельник, 2013: 6).

Прикладні задачі з фізики (ПЗФ) – навчальні задачі, що мають технічний зміст і відображують специфіку майбутньої професійної діяльності, які розв'язуються з використанням фізичних законів. Треба зазначити, що прикладна задача завжди має практичне значення в інших галузях знань, не фізичній (Столяр, 1986: 145).

Вимоги до ПЗФ: тематика задачі повинна відповідати відповідній темі заняття з фізики; присутні додаткові до фізичних поняття, терміни, процеси, явища у задачі повинні бути відомі здобувачам вищої освіти; числові значення величин повинні бути реальними, взятими з практики; текст задачі повинен відображувати міжпредметні зв'язки; задача повинна відповідати меті та завданням курсу фізики; текст задачі повинен відображати реалізацію міжпредметних зв'язків.

Ю. С. Мельник дає таку класифікацію ПЗФ: за змістом (абстрактні і конкретні, з виробничим та історичним наповненням); за дидактичними цілями (тренувальні, контролюючі, творчі); за способом подання умови (текстові, графічні, завдання-малюнки, завдання досліди); за рівнем складності (прості, складні, комбіновані); за характером й методом дослідження (кількісні, якісні). (Мельник, 2013: 16).

Кількісні задачі сприяють більш міцному засвоєнню законів та теорій, систематизують знання та уміння. Якісні задачі сприяють розвитку мислення, інтересу до навчання, мотивації. Тому доцільно використовувати обидва види таких задач на практичних заняттях з фізики.

Залучення до розв'язування задач здобувачів вищої освіти дає змогу сформувати необхідні уміння: аналізувати технічні проблеми; розробляти і визначати фізичну модель задачі, підвищити ефективність навчання. Використання задач прикладного змісту дає змогу реалізувати міжпредметні зв'язки між дисциплінами природничого циклу та професійного. Результати проведеного анкетування курсантів Херсонської державної морської академії вказало на зростання інтересу до вивчення фізики (на 30%) у разі систематичного використання таких задач разом з запропонованими у збірниках задачами з загального курсу фізики, порівняно до показників у разі використання тільки задач з підручника. Якість знань (на 20 %) та успішність (на 10 %) також підвищились.

Розглянемо використання прикладних задач під час вивчення теми з фізики «Гідростатика», що приводять до застосування закону Архімеда, умови плавання тіл. Ця тема вивчається на першому курсі першого семестру. В таких задачах використовуються поняття, формули, закони з дисципліни «Теорія та будова судна» теми «Статична остійність. Початкова остійність судна», вивчення якої заплановано на другому курсі першого семестру. Оскільки міжпредметні зв'язки між дисциплінами «Фізика» та «Теорія та будова судна» перспективні, то для використання задач практичного спрямування на практичному занятті «Гідростатика» з фізики необхідно на попередньому лекційному з тієї ж самої теми дати необхідний теоретичний матеріал зі спеціальної дисципліни. Це основні площини судна і поняття, пов'язані з поперечною остійністю за умови малих кутів крену судна.

Перед проведенням практичного заняття з теми «Гідростатика» потрібно також повторити матеріал з теми «Динаміка обертання абсолютно твердого тіла» поняття центр мас, момент сили, плече, момент пари сил. Необхідні поняття з дисципліни «Теорія та будова судна» тема «Остійність судна» та «Фізика» тема «Гідростатика», наведені нижче.

Визначення основних понять, які використовуються в теорії та будові судна, наведене нижче у таблиці.

Викладачу потрібно підібрати задачі зі збірника задач з фізики, подібні до тих, які будуть розглядатися в дисципліні «Теорія та будова судна». І тільки після цього перейти до розв'язування задач прикладного характеру з теми практичного заняття, зазначеної вище. Приклад прикладних задач якісного і кількісного характеру наведено нижче.

1. Як зміниться вагова водотоннажність P у разі прийому вантажу на судно вагою $P_1$? Як зміниться об'ємна водотоннажність V у разі прийому вантажу вагою $P_1$?

2. Чи зміниться положення центру величини і центру тяжіння (мас) судна у разі зміни об'ємної водотоннажності? За яких умов у судна під час отримання чи зняття малого вантажу відсутній крен?

3. Як довести, що під час переходу судна у більш солону воду його осадка зменшується?

4. Вивести метацентричну формулу поперечної остійності (формула розрахунку відновлюючого моменту, що діє на судна під час крену на малий кут θ), користуючись даними на рисунку 5. Проаналізувати значення відновлюючого моменту під

час малих кутів крену за можливих положень центру величини (плавучості) С та центру мас G. Зробити відповідні рисунки.

5. Вивести розрахункову формулу куту крену θ судна під час переміщення на відстань ly вантажу вагою Р. Врахувати те, що переміщення вантажу можна розглядати як зняття вантажу з однієї точки і прийняття того самого вантажу у другій (рис. 6).

6. Визначити кут крену, який отримає судно після переміщення на ньому вантажу з лівого борту на правий. Елементи судна L=170 м, B=22 м, T=10 м, δ=0,65, h=0,6 м. Вагова водотоннажність P=5000 т, маса вантажу m=30 т, метацентрична висота h=0,81 м, відстань, на яку переміщується вантаж l=6 м. Визначити, чому буде дорівнювати момент, що здійснює крен судна, та відновлюючий момент (Горячев, 1983: 178).

7. Визначити поперечну метацентричну висоту судна після переміщення вантажу масою 130 т з палуби до трюму судна. Метацентрична висота судна до переміщення вантажу 0,58 м відстань від кіля центру тяжіння вантажу коли він знаходиться на палубі 12,2 м, а коли в трюмі, то 2,8 м. Водотоннажність судна 4500 т (Бекенский, 1974: 103).

8. Яку додаткову масу вантажу можна розмістити на судні, що знаходиться в прісній воді, щоб

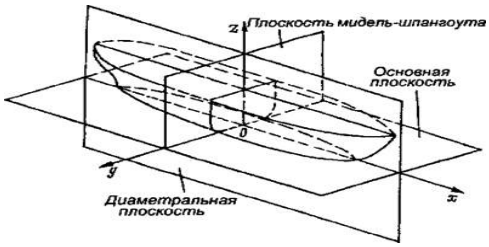
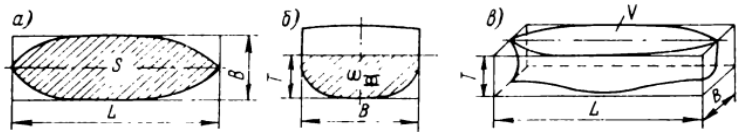
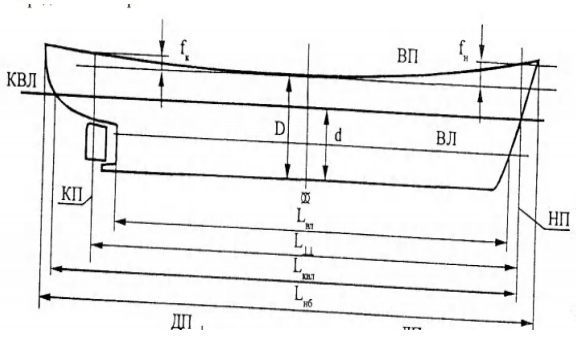
Таблиця 1

**Основні поняття, закономірності, закони з дисципліни «Теорія та будова судна» тема «Остійність судна» та «Фізика» тема «Гідростатика»**

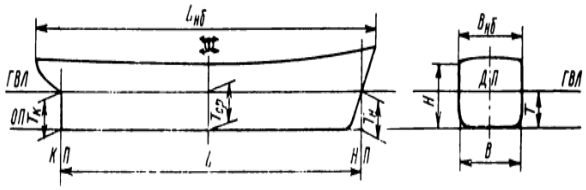
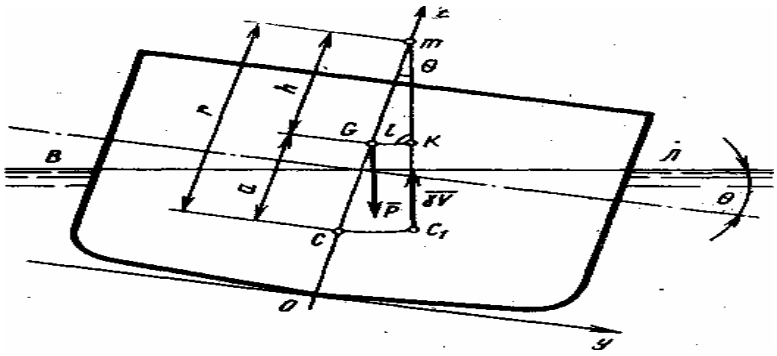
| Тема (дисципліна, яка вивчається) | Основні поняття, закономірності, закони |
|---|---|
| Гідростатика (фізика) | Тиск.<br>Питома вага.<br>Гідростатичний тиск.<br>Вакуумметричний тиск.<br>Надлишковий тиск.<br>Центр величини.<br>Центр мас.<br>Закон Паскаля.<br>Сила Архімеда.<br>Закон Архімеда.<br>Умова плавання тіл.<br>Осадка судна.<br>Остійність. |
| Остійність судна (теорія та будова судна) | Площина ватерлінії.<br>Площина грузової ватерлінії.<br>Продольно-горизонтальна площина.<br>Штевень.<br>Діаметральна площина.<br>Коефіцієнт повноти ватерлінії α.<br>Коефіцієнт вертикальної повноти χ .<br>Коефіцієнт повноти водотоннажності δ.<br>Конструктивна ватерлінія.<br>Кормовий перпендикуляр.<br>Носовий перпендикуляр.<br>Статична остійність.<br>Довжина судна, ширина судна, висота судна.<br>Сила підтримання (виштовхувальна).<br>Центр величини.<br>Центр мас.<br>Осадка судна.<br>Остійність.<br>Кут крену.<br>Вагова (масова) та об’ємна водотоннажності.<br>Метацентрична висота.<br>Кіль.<br>Вага судна.<br>Метацентрична висота<br>Поперечна (початкова) метацентрична висота.<br>Початковий поперечний метацентричний радіус.<br>Відновлюючий момент.<br>Плеча статичної остійності. |

Таблиця 2

**Визначення понять з дисципліни «Теорія та будова судна»**

| Тема | Визначення понять |
|---|---|
| Головні площини судна. | **Площина ватерлінії S (продольно-горизонтальна площина (ГВЛ))** – горизонтальна площина, що співпадає з поверхнею води.<br>**Діаметральна площина (ДП)** – вертикальна поздовжня площина, що проходить по середині ширини судна (рис. 1).<br>  <br><br>**Рис. 1. Основні площини судна та система координат**<br><br>**Основна площина (ОП)** – горизонтальна площина, що проходить через найнижчу точку корпусу судна перпендикулярно діаметральній площині<br>**Коефіцієнт повноти ватерлінії α** – дорівнює відношенню площі ватерлінії S до площі прямокутника, описаного навколо неї, сторонами прямокутника є довжина судна L і ширина B: α=S/LB.<br>**Коефіцієнт вертикальної повноти χ** – дорівнює відношенню об'ємної V водотоннажності до об'єму циліндру висотою T, основа якого є площею ватерлінії. χ=V/ST. χ=δ/α.<br>**Коефіцієнт повноти водотоннажності δ** (коефіцієнт загальної повноти) – відношення підводної частини корпусу судна V (об'ємної водотоннажності) до об'єму описаного навколо неї паралелепіпеда, який побудований на довжині судна L і ширині B висоти T.δ=V/LBT. (Бекенский, 1974: 9)<br>  <br><br>**Рис. 2. Коефіцієнти повноти судна** |
| | h – метацентрична висота, T – осадка судна, γ – питома вага води, де ρ – густина води, g – прискорення вільного падіння.<br>**Конструктивна ватерлінія (КВЛ або CWL)** – умовна ватерлінія, яка відповідає повній розрахунковій водотоннажності судна.<br>**Кормовий перпендикуляр (КП)** – лінія перетину діаметральної площини з вертикально-поперечною, що проходить через точку перетину осі баллера з площиною КВЛ. На теоретичному кресленні збігається з нульовим теоретичним шпангоутом.<br>**Баллер** – вал, який використовується для повороту руля.<br>**Носовий перпендикуляр (НП)** – лінія перетину ДП з вертикальною поперечною площиною, що проходить через крайню носову точку КВЛ. Розміри судів за довжиною, шириною визначаються паралельно основній площині (рис. 3).<br>  <br><br>**Рис. 3. Головні виміри судна** |

Продовження таблиці 2

| Тема | Визначення понять |
|---|---|
| Головні площини судна. | **Довжина судна L,** вимірюють паралельно площині грузової ватерлінії (ГВЛ) між НП та КП.<br>**Ширина судна B,** вимірюють на міделі по ГВЛ (рис. 4).<br>  <br>**Рис. 4. Головні виміри судна** |
| Поперечна остійність. Малі кути крену. | **Статична остійність** характеризується величиною відновлюю чого моменту, що виникає в результаті нахилення.<br>**Остійність** – здатність судна, відхиленого зовнішнім моментом від положення рівноваги, повертатися в початкове положення рівноваги після усунення моменту, що викликав відхилення.<br>**Відновлюючий момент** – момент пари сил ваги P і сили плавучості γV, які повертають судно у початковий стан при його нахиленні навколо горизонтальних осей (відновлючий момент може бути виражений добутком ваги судна на плече Pl).<br>  <br>**Рис. 5. Крен судна**<br>**Кут крену θ** – кут між віссю oy і площиною ватерлінії.<br>**Кут диференту** – кут між віссю ox і площиною ватерлінії.<br>**Об'ємна водотоннажність V** – об'єм зануреної частини судна.<br>**Вагова водотоннажність** P (сила тяжіння) – вага судна з вантажем і обладнанням; вектор рівнодійної усіх сил тяжіння, що діють на судно.<br>**Кіль** – балки, що знаходяться в середині днища судна для збереження надійності конструкції і продовжуються від корми до носу.<br>**Метацентр поперечний m** – точка, в якій перетинається лінія дії сили плавучості (сила Архімеда) γV з ДП.<br>**Поперечна (початкова) метацентрична висота h** – відстань між поперечним метацентром m і центром тяжіння судна G.<br>**Початковий поперечний метацентричний радіус r** – відстань між поперечним метацентром m і центром величини C. Фізичний сенс метацентра – точка, яка є границею, до якої можна піднімати центр тяжіння судна, не позбавляє судно початкової остійності (Железний, 2005: 186)<br>**Плече статичної остійності** – перпендикуляр GK = l, опущений з центра ваги G на лінію дії сили плавучості (Донцов, 2001: 34). |

з переходом у морську воду судно мало водотоннажність 5 450 т. Площа ватерлінії 1070 м$^2$.

Наведемо приклад розв'язування задачі № 3. Довести, що під час переходу судна у більш солону воду його осадка зменшується?

Розв'язання. Задача на застосування закону Архімеда та умови плавання тіл. Будемо вважати що у разі переходу у воду з іншою густиною маса судна, а відповідно і маса води, що витісняється судном, залишаються постійними величинами.

Постійним залишається і вага судна. Можемо записати вагову водотоннажність P=const. Враховуючи, що $P = V\gamma$, де V – об'ємна водотоннажність γ – питома вага. Об'ємна водотоннажність $V = \frac{P}{\gamma}$. Продиференціюємо вираз $dV = -P\frac{d\gamma}{\gamma^2}$. Використовуючи залежність водотоннажності V від змінної осадки z : $V = \int_0^z Sdz$, де S – площа ватерлінії. Можемо записати, що $S = \frac{dV}{dz}$. Вважаючи борти судна вертикальними і замінюючи dz=dT, записуємо $dT = -\frac{P}{S}\cdot\frac{d\gamma}{\gamma^2}$. З іншого боку, P=γδLBT (об'єм зануреної частини судна, з урахування його геометрії V= δLBT), де δ – коефіцієнт повноти водотоннажності, L – довжина судна, B – ширина і S=αLB, де α – коефіцієнт повноти ватерлінії, після перетворень отримаємо у підсумку $\frac{dT}{T} = -\frac{\delta}{\alpha}\cdot\frac{d\gamma}{\gamma} = -\chi\cdot\frac{d\gamma}{\gamma}$, де χ – коефіцієнт вертикальної повноти. Отже, у більш солоній воді dγ>0, тоді dT<0 осадка зменшується. У разі більш прісної води dγ<0, dT>0, і отже, осадка збільшується).

**Висновки.** Використання ПЗФ у процесі навчання фізиці сприяє досягненню дидактичних цілей: застосуванню вивченого матеріалу; закріпленню та поглибленню знань з предмету; формуванню практичних умінь та навичок.

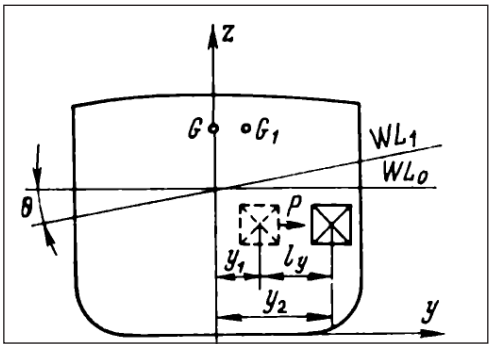



**Рис. 6. Поперечно-горизонтальне переміщення вантажу**

Для підвищення інтересу до навчання фізики, мотивації, пізнавальної активності, розвитку мислення потрібно пов'язувати зміст задач з майбутньою професією здобувачів вищої освіти. Це дасть можливість підвищити якість навчання, сформувати необхідні компетентності здобувачів вищої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бекенский Б. В. Практические расчеты мореходных качеств судна. Москва : Транспорт, 1974. 264 с.
2. Горячев А. М., Подругин Е. М. Устройство и основы морских судов. 2-е изд., перераб. и доп. Ленинград : Судостроение, 1983. 224 с.
3. Донцов С. В. Основы теории судна. Одесса : Ластар, 2001. 136 с.
4. Железный Г. М., Задорожный А. И., Щербак В. Н. Судоводителям: Что знать судоводитель. Практическое пособие. Одесса, 2005. 443 с.
5. Мельник Ю. С. Задачі прикладного змісту з фізики у старшій школі : навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2013. 120 с.
6. Столяр А. А. Педагогика математики: учебное пособие. Минск : Высшая школа, 1986. 414 с.
7. Тулькибаева Н. Н. Решение задач по физике. Челябинск : Изд-во ЧГПИ, 1995. 120 с.
8. Ченцов А. А. Теоретические основы научной организации учебного процесса (Моделирование дидактических систем). Белгород, 1972. 178 с.

## REFERENCES

1. Bekensky B. V. Practicheskie rastschety morehodnyh kachestv sudna [Practical calculations of the nautical properties of a ship]. M.: Transport, 1974. 264 p. [in Russian].
2. Goryachev A. M., Podrugin E. M. Ustroystvo i osnovi morskih sudov [Construction and basics of marine vessels]. 2dn edition, reworked and supplemented. Leningrad: Sudostroyenie, 1983. 224 p. [in Russian].
3. Dontsov S. V. Osnovi teorii sudna [Vessel theory basics]. Odessa: Lastar, 2001. 136 p. [in Russian]
4. Zhelezniy G. M., Zadorozhniy A. I., Shcherbak V. N. Sudovoditelyam: Chto dolzhen znat` sudovoditel [For navigators: what a navigator should know]. Practical study aids. Odessa, 2005. 443 p. [in Russian]
5. Melnik Yu. S. Zadachi prikladnogo zmistu z fizyki u starshiy shkoli: navchal'no-metodichnyi posibnik [Practical problems on physics in higher school: research and methodology study aids]. Kyiv: Pedagogichna dumka, 2013. 443 p. [in Ukrainian]
6. Stoliar A. A. Pedagogika matematiki: uchebnoe posobie [Pedagogy of Mathematics: study guide]. Minsk: Vysshaya shkola, 1986. 414 p. [in Belarusian]
7. Tul`kibaeva N. N. Reshenie zadach po fizike [Solving physical problems]. Chelyabinsk: ChGPI Publishing, 1995. 120 p. [in Russian]
8. Chentsov A. A. Teoreticheskie osnovi nauchnoi organizatsii uchebnogo processa (Modelirovanie didakticheskih system) [Theoretical basis of the scientific organization of the educational process (Building models of the didactical systems)]. Belgorod, 1972. 178 p. [in Russian].

**УДК 378.36-056.4: 796.011.1**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214127**

***Анатолій КОНОХ,***
*orcid.org/0000-0003-4283-9317*
*доктор педагогічних наук, професор,*
*завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту*
*Запорізького національного університету*
*(Запоріжжя, Україна) konoch105@ukr.net*

***Андрій КОНОХ,***
*orcid.org/0000-0001-9719-0418*
*кандидат педагогічних наук,*
*викладач кафедри туризму і готельно-ресторанної справи*
*Запорізького національного університету*
*(Запоріжжя, Україна) konochaa@ukr.net*

# ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У СФЕРІ ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ

*У статті проаналізовано сучасний стан дослідження проблеми формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму, який підтвердив актуальність і доцільність вибраної проблеми, її недостатню теоретичну розробленість у педагогічній теорії і практиці. Об'єктом дисертаційного дослідження є фахова підготовка майбутніх викладачів фізичного виховання у закладах вищої освіти. Предмет дослідження: організаційно-педагогічні умови і концептуальна модель формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму.*

*Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності організаційно-педагогічних умов і концептуальної моделі формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму.*

*Виявлено, що формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичного виховання в екологічному туризмі набуває ефективності завдяки реалізації таких організаційно-педагогічних умов:*

*Перша умова – орієнтація змісту педагогічної освіти майбутніх учителів фізичної культури на формування стійкої позитивної мотивації до набуття знань та вмінь в екологічному туризмі та використання їх у професійній діяльності була реалізована шляхом упровадження інтеграційного підходу до впровадження змісту освіти на рівні бакалавра. Вибір асортименту дисциплін позитивно вплинув на формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в галузі екотуризму та створив міцну основу для підвищення мотивації та реалізації знань та навичок професіоналів у професійній діяльності. Це використовується під час інтеграції окремих модулів екологічного туризму в навчальні програми професійних дисциплін. Відповідно до першої умови, основною метою реалізації змісту освіти є створення позитивної мотивації до педагогічної діяльності серед учнів.*

*Друга умова – вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури шляхом запровадження спеціалізації «Екологічний та спортивний туризм» у магістратурі. Зміст дисциплін враховує соціальне замовлення щодо зміцнення та збереження здоров'я дітей та молоді через екотуризм, що пропагує наукові уявлення студентів про зміст виробничих функцій цього виду туризму, завдання професійної діяльності та професійної компетентності майбутніх учителів фізичного виховання. Зміст професійної підготовки на освітньому рівні «Магістр» спрямований на формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.*

*Третя умова – навчально-методичне забезпечення формування у майбутніх учителів професійної компетентності фізичного виховання з екотуризму.*

***Ключові слова:*** *майбутній викладач фізичного виховання, сфера екологічного туризму, фахова компетентність, організаційно-педагогічні умови.*

***Anatoly KONOKH,***
*orcid.org/0000-0003-4283-9317*
*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,*
*Head of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports*
*Zaporizhzhia National University*
*(Zaporizhzhia, Ukraine) konoch105@ukr.net*

***Andriy KONOKH,***
*orcid.org/0000-0001-9719-0418*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Lecturer at the Department of Tourism and Hotel and Restaurant Affairs*
*Zaporizhzhia National University*
*(Zaporizhzhia, Ukraine) konochaa@ukr.net*

# ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF PHYSICAL CULTURE IN THE FIELD OF ECOLOGICAL

*The analysis of the current state of formation of professional competence of future teachers of physical education in ecological tourism has confirmed the relevance and feasibility of the research problem, its unsufficient theoretical development in pedagogical theory and practice.*

*It has been identified that the formation of professional competence of future teachers of physical education in ecological tourism is gaining efficiency due to the realization of the following organizational and pedagogical conditions:*

*The first condition – the orientation of the content of pedagogical education of future teachers of physical education on the formation of sustainable positive motivation to acquire knowledge and skills in ecological tourism and use them in professional activity, was implemented by introduction of an integrational approach to the implementation of the content of education at the Bachelor level. The choice of range of disciplines has positively influenced the formation of professional competence of future teachers of physical education in the field of eco-tourism and provided a solid foundation for enhancing the motivation and realization of the knowledges and skills of professionals in professional activity. This is used in the integration of separate modules in eco-tourism into the curricula of professional disciplines. In accordance with the first condition, the main purpose of realization of the content of education, is creation of positive motivation for pedagogical activity among students. The second condition is improvement of the content of professional training of future teachers of physical education by introducing the specialization «Ecological and Sports Tourism» in the magistracy. The content of the disciplines takes into consideration the social order as for promotion and preservation of the health of children and young people through eco-tourism, which promotes the students' scientific ideas about the content of the production functions of this type of tourism, the tasks of professional activity and professional competence of the future teachers of physical education. The content of professional training at the educational level «Master» is aimed at forming the professional competence of future teachers of higher education institutions. The third condition is the educational and methodological provision of the formation of the future teachers of physical education professional competence in eco-tourism.*

***Key words:*** *future teacher of physical education, sphere of ecological tourism, professional competence, organizational and pedagogical conditions.*

**Постановка проблеми.** Одними з характерних рис сучасного суспільства є зменшення обсягу рухової активності, погіршення стану здоров'я і фізичної підготовки населення. Розв'язання означеної проблеми потребує нагального впровадження в систему освіти ефективних заходів щодо зміцнення фізичного й психічного здоров'я дітей і молоді, формування здорового способу життя, цінностей активного, розвивального, дозвілля, що зазначено у відповідних нормативних документах: законах України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про фізичну культуру і спорт» (1993 р.), «Про туризм» (1994 р.); Указі Президента України «Про національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року», «Концепції розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 рр.», «Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір» на 2012–2020 рр.». Тому перед системою вищої педагогічної освіти, яка й покликана реагувати на потреби суспільства, актуалізуються завдання щодо підготовки нової генерації майбутніх викладачів фізичної культури, здатних здійснювати оздоровчо-виховну роботу на високому професійному рівні та забезпечувати вирішення низки проблем щодо залучення дітей і молоді до занять екологічним туризмом, формування здорового способу життя. Безперечно, екологічний туризм має велике значення для фізичної підготовки, збереження і зміцнення здоров'я, естетичного, трудового, морального та патріотичного виховання всіх верств населення, а особливо молоді, оволодіння нею життєво важливими вміннями й навичками, зокрема з пізнання навколишнього середовища в природних умовах. Прості та доступні організаційні форми, що використовуються в екологічному туризмі (походи, подорожі, екскурсії, прогулянки, туристські зльоти і змагання), сприяють реалізації не тільки специфічних функцій фізичного виховання (освітніх, прикладних, спортивних), а й рекреаційних і оздоровчо-реабілітаційних, забезпечують умови для здорової життєдіяльності особистості в суспільстві.

**Аналіз досліджень.** Зазначена проблема є однією з найактуальніших у багатьох галузях наук і знаходить висвітлення в дослідженнях та публікаціях і закордонних, і вітчизняних учених.

Дослідженнями професійної підготовки майбутніх фахівців галузі туризму займалися Мулик, Носко (Мулик, Носко, 2015: 217), Фокін (Фокін, 2010: 207) та ін. Належна увага приділяється проблемам і екологічного туризму Дмитруком (Дмитрук, 2009: 16), Косолаповим (Косолапов, 2005: 12) та ін., проте дана проблема залишається недостатньо дослідженою. Цим зумовлюється потреба підготовки в закладах вищої освіти майбутніх викладачів фізичної культури, компетентних у сфері екологічного туризму. Саме заклади фізкультурної вищої освіти повною мірою спроможні забезпечити високий рівень підготовки викладача до реалізації багатьох його функцій у різних сферах людської діяльності, зокрема в екологічному туризмі. Оновлення змісту освіти, зі свого боку, передбачає орієнтацію навчальних програм на компетентнісний підхід, який розглядається вченими як один із важливих концептуальних принципів, що визначає методологію оновлення змісту освіти, сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної освіти, спонукає до оновлення її змісту, методів і технологій, які трансформуються в компетентності майбутнього викладача фізичного виховання.

**Мета статті** – обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження вчених (Банщикова, Путеєв, 2005: 8) дає можливість стверджувати, що важливим чинником у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів фізичної культури є особистість викладача, тобто його наукова, педагогічна, кваліфікаційна і професійна компетентність, а також власні моральні цінності, толерантність, відповідальність, шанобливе ставлення до студентів, зацікавленість в їхніх успіхах, розуміння проблем і прагнень майбутніх фахівців.

За даними пошукового дослідження більшість викладачів закладів вищої освіти не володіє знаннями і методикою формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму на достатньому рівні. Було з'ясовано, що з поняттям «організація туристсько-екологічних заходів» більшість викладачів знайома лише з життєвого досвіду, а набуття спеціальних знань щодо зазначеної проблеми не здійснюється взагалі.

Отже, одним із головних завдань ефективного процесу формування фахової компетентності студентів є підвищення професійно-педагогічного рівня викладачів закладів вищої освіти у сфері екологічного туризму. Адже викладачу університету, який очолюватиме цей процес, необхідно сформувати його готовність до роботи зі студентами за відповідним професійним спрямуванням, тобто викладач повинен оволодіти певною сукупністю спеціальних знань, умінь і навичок у сфері екологічного туризму, мати відповідні професійно особистісні якості. Передусім викладачам надавали роз'яснення щодо змін, які плануються внести у навчальний план спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» освітньої програми «Фізичне виховання».

Аналіз навчальних планів і навчальних програм дисциплін фахової підготовки студентів закладів вищої освіти дав змогу дійти висновку, що підготовка майбутніх викладачів фізичного виховання до організації екологічного туризму не представлена самостійним компонентом як узагалі, так і в складі навчальних програм дисциплін зокрема. Цільові навчальні курси, модулі та окремі теми, спрямовані на розкриття сутності екологічного туризму, у змісті підготовки студентів відсутні.

Отже, сутність та специфіка екологічного туризму, формування знань і вмінь майбутніх викладачів фізичного виховання, необхідних для її організації, залишаються поза увагою. Проте саме фахова підготовка викладача фізичного виховання має забезпечити основу його професійної діяльності – систему знань, які зумовлюють свідоме професійне вирішення її завдань.

Отже, якість рішення проблем у професійній діяльності залежить від того, наскільки ефективно фахівці використовують знання із різних дисциплін науки. Виходячи із цього, контекстний підхід до проєктування змісту нашої спеціалізації необхідно посилити міждисциплінарним, оскільки міждисциплінарна інтеграція виступає як еквівалент міжнаучної інтеграції, а її психологічною основою є утворення міжсистемних асоціацій, які дають змогу відобразити різноманітні екологічні аспекти в різних можливих ракурсах і проявах.

У нашому дослідженні технологія реалізації концептуальної моделі формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму передбачає передусім поетапне впровадження в освітній процес комплексу організаційно-педагогічних умов.

Специфіка формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму зумовила вибір таких організаційно-педагогічних умов.

Перша умова – спрямованість змісту педагогічної освіти майбутніх викладачів фізичного виховання на формування стійкої позитивної мотивації до опанування фахово значущих знань і вмінь з екологічного туризму та використання їх у професійній діяльності – реалізувалася шляхом упровадження інтеграційного підходу до реалізації змісту навчання на рівні бакалавра. Вибір комплексу дисциплін позитивно вплинув на формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму і забезпечив надійний фундамент для підвищення мотивації та реалізації знань, умінь та навичок фахівців у професійній діяльності. Це використано в інтеграції окремих модулів з екологічного туризму до навчальних програм дисциплін професійної підготовки. Головною метою реалізації змісту навчання, відповідно до першої умови, є формування у студентів позитивної мотивації до педагогічної діяльності.

Друга умова – удосконалення змісту фахової підготовки майбутніх викладачів фізичного виховання шляхом упровадження в магістратурі спеціалізації «Екологічний та спортивний туризм». У змісті дисциплін враховано соціальне замовлення щодо зміцнення та збереження здоров'я дітей та молоді засобами екологічного туризму, що сприяє розширенню наукових уявлень студентів про особливості змісту виробничих функцій цього виду туризму, завдань професійної діяльності та професійної компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання.

Зміст фахової підготовки за освітнім рівнем «Магістр» спрямований на формування професійної компетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти. У зв'язку із цим діапазон дисциплін спеціалізації «Екологічний та спортивний туризм» розширюється за рахунок таких дисципліни, як: «Екологічний та спортивний туризм» та доповнення змісту навчальних дисциплін «Менеджмент і маркетинг в екологічному та спортивному туризмі», «Методика розробки спортивних туристських маршрутів», «Організація змагань з туристського багатоборства», «Спортивно-оздоровчий туризм у системі фізичного виховання студентів» екологічними модулями. Специфіка діяльності на цьому етапі підготовки полягає в організації навчально-практичної та дослідницької діяльності студентів, у яких реалізується пізнавальна потреба студентів. Значну увагу приділено зв'язкам між дисциплінами, спрямованими на вивчення особливостей екологічного туризму, та дисциплінами циклу професійної підготовки.

Третя умова – навчально-методичне забезпечення формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму. Передбачалося підвищення рівня знань у сфері екологічного туризму. Із цією метою перед початком експерименту було прочитано спецкурс «Формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичної культури у сфері екологічного туризму» (26 годин). Для швидкого доступу до необхідних матеріалів за допомогою системи електронного забезпечення навчання Moodle створено базу даних авторських науково-методичних матеріалів для вивчення фахових дисциплін.

Четверта умова – використання взаємозв'язку компетентнісного, системного та особистісно діяльнісного підходів у процесі вивчення фахових дисциплін. Взаємозв'язок забезпечувався інтеграцією підходів до формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму. Ключовим у цьому комплексі є компетентнісний підхід, реалізація якого відбувалася у процесі вивчення студентами модулів дисциплін професійного циклу. Системний підхід забезпечував послідовність у формуванні фахової компетентності майбутніх викладачів (професійна підготовка від розв'язання простих проблем до більш складних, від вивчення теоретичних питань до їх апробації в практичній діяльності, особливо під час проходження виробничої практики, участі в гуртковій роботі тощо).

**Висновки.** Виявлено, що формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму набуває ефективності завдяки реалізації розроблених організаційно-педагогічних умов. Подальшого дослідного розроблення потребують проблеми теоретико-методологічного обґрунтування педагогіки і психології екологічного туризму, маркетингових досліджень потреби країни у кваліфікованих фахівцях фізкультурно-туристської спрямованості.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Банщикова Т. Н., Путеева С. В. Профессиональная готовность педагога к управлению педагогическим процессом. *Сборник научных трудов СевКавГУ*. 2005. № 2(14). С. 36–42.
2. Дмитрук О. Ю., Дмитрук С. В. Екотуризм : навчальний посібник. Київ : Альтерпрес, 2009. 358 с.

3. Косолапов А. Б. Теория и практика экологического туризма : учебное пособие. Москва : КНОРУС, 2005. 240 с.

4. Мулик К. В., Носко М. О. Диференційований підхід до підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму для роботи з дітьми, підлітками та студентською молоддю. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт».* 2015. Вип. 129(2). С. 217–222.

5. Фокін С. П. Туризмологічні аспекти спортивного туризму. *Науковий вісник Інституту міжнародних відносин НАУ*. 2010. Т. 1. № 1. С. 144–148.

**REFERENCES**

1. Banshchikova T. N., Puteeva S. V. Professyonalnaia hotovnost pedahoha k upravlenyiu pedahohycheskym protsessom [Professional readiness of the teacher to manage the pedagogical process]. Collection of scientific works of SevKavSU, 2005, Nr 2 (14), pp. 36-42 [in Russian].

2. Dmitruk O. Yu., Dmitruk S. V. EKOturyzm: navch. posib. [ECOTourism: textbook]. Kyiv: Alterpress, 2009, 358 p. [in Ukrainian].

3. Kosolapov A. B. Teoryia y praktyka ekolohycheskoho turyzma: ucheb. posob. [Theory and practice of ecological tourism]. Moscow, 2005, 240 p. [in Russian].

4. Mulyk K. V., Nosko M. O. Dyferentsiiovanyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv zi sportyvno-ozdorovchoho turyzmu dlia roboty z ditmy, pidlitkamy ta studentskoiu moloddiu [Differentiated approach to the training of specialists in sports and health tourism to work with children, adolescents and students]. Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. Physical education and sports, 2015, Nr 129 (2), pp. 17-222 [in Ukrainian].

5. Fokin S. P. Turyzmolohichni aspekty sportyvnoho turyzmu [Tourism aspects of sports tourism]. Scientific Bulletin of the Institute of International Relations of NAU: Coll. Science. Art. Kyiv: Nat. aviation. University «NAU-print», 2010, vol1., Nr 1, pp. 144-148 [in Ukrainian].

**UDC 811.111'25:378.091.2(045)**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214128**

***Tetiana KOROL,***
*orcid.org/0000-0002-7240-6056*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Ukrainian, Foreign Languages and Translation*
*Higher Educational Establishment of Ukoopspilka «Poltava University of Economics and Trade»*
*(Poltava, Ukraine) koroltatyanalq@gmail.com*

# DEVELOPING TEST TASKS TO ASSESS THE COMPONENTS OF PROSPECTIVE PHILOLOGISTS' TRANSLATION COMPETENCE

*Taking into account intricate and congruent nature of translation competence, both formative and summative assessment of its components requires the development and application of diversified tools and procedures. That is why the given article is devoted to the research of perspective ways and opportunities for objective testing prospective philologists' translation competence at large and its specific components in particular. No doubt, the idea of reducing testing subjectivity to a minimum has the top priority for teaching both foreign languages and translation. On the basis of current linguodidactic achievements in testing receptive and productive speech skills the author tries to transfer and adapt these ideas to the area of translation competence assessment. The central discrepancy lies in the concurrent requirements to elicit spontaneously and evaluate objectively real translation performance patterns that is nearly impossible in case of open-ended tests due to lots of factors, while much more objective matching, alternative and multiple-choice testing techniques limit and restrict students' opportunity to demonstrate their actual ability and readiness to translate. The attempt to develop versatile test tasks to be utilized at different stages of the training process in order to monitor the acquisition of both declarative and procedural translation knowledge by the students, to direct and regulate the efficient translation process was taken. The article presents and comments on the examples of the developed test tasks to meet different needs in translation training. Their positive role as supplementary tools to facilitate evaluation objectivity and strengthen formative assessment positive effect in the general system of translation competence assessment was presumed and should be verified in further investigations.*

***Key words:*** *assessment, objective and subjective testing, testing technique, translation competence, declarative translation knowledge, procedural translation knowledge, prospective philologists.*

***Тетяна КОРОЛЬ,***
*orcid.org/0000-0002-7240-6056*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри української, іноземних мов та перекладу*
*Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»*
*(Полтава, Україна) koroltatyanalq@gmail.com*

# РОЗРОБЛЕННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ОКРЕМИХ КОМПОНЕНТІВ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*З огляду на складну й комплексну природу перекладацької компетентності, як поточний, так і підсумковий контроль сформованості окремих її компонентів передбачає розроблення й застосування різноманітних засобів і процедур. Із цієї причини статтю присвячено дослідженню перспективних шляхів та потенційних можливостей для здійснення об'єктивного тестового контролю рівня сформованості у майбутніх філологів перекладацької компетентності загалом та певних її компонентів зокрема. Прагнення мінімізувати суб'єктивність тестового контролю є, вочевидь, пріоритетним як для навчання іноземних мов, так і викладання перекладу. На основі сучасних досягнень лінгводидактики в галузі тестування рецептивних і продуктивних мовленнєвих умінь автор намагається екстраполювати та адаптувати відповідні ідеї до потреб контролю сформованості у студентів перекладацької компетентності. При цьому ключове протиріччя полягає у необхідності одночасно отримувати спонтанні та невимушені зразки реального виконання студентами перекладацької діяльності та об'єктивно оцінювати їх, що майже практично неможливо у разі використання тестових завдань із вільноконструйованою відповіддю через низку чинників. Тоді як значно об'єктивніші з погляд оцінювання тестові завдання альтернативного, множинного й перехресного вибору обмежують можливості студентів продемонструвати реальну здатність і готовність до виконання перекладацької діяльності. Реалізовано спробу розроблення різноманітних тестових завдань для відстеження засвоєння майбутніми філологами як декларативних, так і процедурних перекладацьких знань, а також для організації й спрямування ефективного процесу перекладу на різних етапах навчального процесу. Наведено й прокоментовано приклади тестових завдань, покликаних задовольнити різні потреби в процесі навчання перекладу. Визначено їхню позитивну роль як допоміжного засобу контролю, спрямованого на підвищення об'єктивності оцінювання та посилення формувального впливу у загальній системі контролю сформованості у студентів перекладацької компетентності, що має бути емпірично перевірена та доведена у ході подальших досліджень.*

***Ключові слова:*** *контроль, об'єктивний та суб'єктивний тестовий контроль, тип і вид тестового завдання, перекладацька компетентність, декларативні перекладацькі знання, процедурні перекладацькі знання, майбутні філологи.*

**Introduction.** In order to respond growing demand for philologists skilled enough to provide competitive translation and interpretation services in different domains foreign and domestic scholars carry out a great number of theoretical and practical researches directed to the enhancement of prospective translators' university training. Due to the intricate and congruent nature of translation competence, its efficient assessment requires even more attention. Performing both formative and summative functions assessment procedures should consistently provide valid and reliable data on students' translation knowledge and skill acquisition evaluating objectively their learning outcomes from different perspectives and encouraging them with motivational and constructive feedback. Taking into account the idea of translation triangulation (cross-assessment) (Hansen, 2008) and up-to-date trinary assessment trends (Casanova, 1997) lots of varied assessment techniques and procedures to gauge concurrently translation process, product and service at the relevant translation training stages (Kockaert & Segers, 2017) should be suggested and developed. Being combined with the terms of modern translation training in Ukrainian universities such as in and out of class activity distribution and parallel acquisition of foreign language and translation competence by the students (Chernovaty, 2013) the development and application of various testing techniques appears to be quite promising and efficient. These assessment tools are widely used in modern linguodidactics but still have quite limited employment in translation pedagogy. Most of the scientific sources insist on the impossibility of objective translation performance testing and prove it with the help of relevant empirical data (Ahmadi, 2011), while subjective open-ended translation tests graded with the help of versatile procedures and scales are still common. That is why the idea of the development of objective translation tests to complement the results of subjective ones and provide tools for productive self- and peer assessment appears to be quite topical in modern translation pedagogy.

So, **the aim of the given paper** is to study and realize testing potential for the improvement of translation competence assessment efficiency in prospective philologists' university instruction solving the following tasks: a) to analyse and adopt relevant testing concepts and ideas from modern linguodidactics; b) to develop and present the examples of the test tasks aimed at the promotion and regulation of the source text analysis procedures; c) to determine the opportunities of objective testing techniques for the assessment of particular declarative and procedural translation knowledge; d) to sum up further testing implications for the assessment of other translation competence components.

**Theoretical backgrounds.** Testing belongs to one of the most contradictory and still widely used assessment tools in modern linguodidactics. Its different theoretical and practical aspects were thoroughly investigated in the context of the development of testing tools for the assessment of the foreign language communicative competence acquisition in general (D. Douglas, 2000; O. P. Petraschuk, 2000; F. Davidson, 2002; M. Milanovic, 2002; L. F. Bachman, 2004; J. Ch. Alderson & M. Cseresznyés, 2005; N. Yu. Hutareva, 2005; J. Boyle, 2007; R. Kopriva, 2008; O. H. Kvasova, 2009; A. V. Drozdova, 2010; G. Fulcher, 2009; L. Lou, 2019; E. S. Tkachenko & I. A. Bredikhina, 2019; Sh. White, 2019). These works contributed greatly to the determination of testing aims, objectives and functions in the training process; suggested testing technique classification; described the procedures of the test task development and verification; determined communicative competence testing constructs and objects.

Speaking about testing competences in receptive speech activities, works devoted to testing listening-comprehension skills (O. V. Kmit, 2000; Ya. A. Krapchatova, 2014; P. Abeywickrama, 2018) and reading ones (J. Ch. Alderson, 2000; N. O. Brazhnyk, 2005; T. I. Kushnariova, 2006; J. Sh. Caldwell, 2008; L. A. Kozhevnikova, 2009; T. H. Korol, 2012; F. Arung, 2015) should be mentioned. Initially, testing students' competences in productive speech activities is considered to be more challenging than receptive ones. Therefore, the number of works devoted to speaking competence testing (O. O. Molokovych, 2001; O. O. Ukraiinska, 2009; Ye. V. Zarutskaia, 2012; G. Fulcher, 2014; M. Pawlak & E. Waniek-Klimczak, 2014; E. Szymánska-Czaplak, 2015; V. L. Vasilevskaia, 2016; A. Ugiljon, 2018) and writing (D. Yu. Teleshev, 2008; M. N. Melissourgou, 2015) is of comparatively small account. For fairness' sake it should be stressed that testing speaking and interpreting as well as testing writing and translating from the viewpoints of both communicative and activity-based approaches have lots in common. Just imagine the given source text as the translation or interpretation assessment means accompanied with the rubric in the form of translation brief. Translation product reflecting its performance is assessed on the basis of the rating scales by the rater /raters. All this corresponds to the typical integrative open-ended test in either writing or speaking. The assessment procedures are also similar. The only difference lies in the strict determination of the translation product properties by the features of the source text. Compared to speaking or writing ones, when they should be freely produced according to the test task, in case of translation or interpretation they should be reproduced according to the translation

brief. Consequently, the received translation product evaluation involves the examination of the quality of this reproduction. It can be conducted with the help of either holistic (M. Garant, 2009; M. Williams, 2013), analytic (C. Han, 2017; A. Mendoza, 2018), error analysis in particular (C. Waddington, 2003; G. Hansen, 2009; H. D. Dewi, 2017, L. Chernovaty, 2013), and combined scales (G. Ghalib, 2015; M. Amini, 2018). The main problem with such assessment method is its high subjectivity and, as a result, insufficient reliability.

No wonder, that a lot of modern inquiries in the field of both linguodidactics and translation pedagogy are directed towards the search of the solution to this problem. Keeping in mind the objectives of this paper to present the perspectives of testing tool application in translation training, let us consider possible ways of testing techniques use in teaching translation to prospective philologists.

**Findings.** The ideas mentioned above can be easily adapted for the needs of translation competence testing, e.g. for the arrangement of either formative self- peer- or hetero assessment at the stage of the source text analysis in the process of translation, which is often neglected or even skipped by the students, as our teaching practice reveals. However, it is a well-known fact that adequate source text information processing and interpretation are essential to further target text formulation and editing, especially in case of specialized translation performance (Korol, 2019: 449). When students face a lot of problems caused by the lack of relevant background knowledge and difficulties connected with the processing of terminological units. So, at the initial stages of specialized translation training we suggest to apply teacher developed test tasks aimed at the monitoring of the source text comprehension correctness and fidelity by the students and partial elimination of the source text interpretation problems: alternative choice test tasks (true / false / not mentioned); multiple-choice gap-filling and answering the questions; different matching and rearrangement test tasks; open-ended gap-filling and answering the questions.

These test tasks can be formulated and presented in either the source or target languages. In both cases they will ensure students' individual performance and academic integrity, prevent trivial cheating (It should be noted here that due to the lack of in-class time at university translation training in Ukraine the majority of translation practice activities have to be performed by the students at home and submitted to the teacher according to the set deadlines) and direct students' translation activity providing some kind of guidelines and half way feedback at the stage of the source text analysis. Moreover, in the first case the given test task will be targeted to the reading-comprehension assessment only, while in the second one it will involve some elementary translation activity, on the one hand, being a bit more complicated, requiring from the students language switching skill application, and facilitating target text formulation stage providing some ready-made translation solutions, on the other. The received testing results will make it easier to find, explain and overcome in the future the reasons of the mistakes and errors in the target text caused by the failures at this stage of the translation process. In our opinion, such test tasks can also promote the formation of students' self-control and self-assessment skills. At first they can be checked up by the teacher or automatically by computer in case of Moodle platform use or other didactic testing software, for instance. Later students can be provided with the keys accompanied with some comments and explanations for self-assessment and, finally, their peers can check each other tests on the basis of the given keys or even their own judgement.

For example, in the context of translating English texts for the financial sector which are saturated with some precise and extralingual information usually combined with specific terminology, we suggest to use open-ended gap-filling based on the calculations carried out on the information given in the source text or chart / table filling directed to its restructuring and summarizing. In this case, students perform information decoding operations based on psycholinguistic grounds similar to translation ones. To our mind, such activity helps them understand the text material better transforming and decoding it for other activity performance and look at usually 'hostile' to them figures and specialised terms from different point of view. The example of such source text based reading-comprehension test task is given below.

For example, *You are going to translate the English text presenting company balance sheet into Ukrainian, read and analyse it properly, after that fill in the given table with the appropriate figures:*

| Assets | | Liabilities and equity | |
|---|---|---|---|
| Cash | $ 24, 000 (**0**) | Bank loan | _____ (**3**) |
| Inventory | $ 80,000 | | |
| Current assets | _____ (**1**) | Current liabilities | 40,000 |
| Fixed assets: | | Equity: | |
| Equipment | _____ (**2**) | Owner capital | _____ (**4**) |

It should be noted here that this test task requires not only eliciting explicitly given in the source text figures and matching them with the balance sheet items but also doing some maths on the basis of some implicitly presented information in the text. Analytical operations required to perform this test task provide deeper insight into the source text content, sense and even author's intentions.

Preliminary trial of such test tasks use proved their positive effect on the quality of the target texts produced by the students compared to the translations performed by the students who were not asked to perform such tasks at the source text analysis stage of the translation process. Being based on the keys with clearly determined correct answer /answers such test tasks are definitely objective, informative to both students and teachers, appropriate for formative assessment procedures in the translation training process as well as for summative control as a supplementary tool applied after target text submission by the student. In this case, testing results provide the rater with some extra information which helps achieve higher objectivity of translation product quality evaluation giving insights of the nature of the students' mistakes and promoting their interpretation.

As it was mentioned before, testing objectivity depends on the type of the expected response (open-ended or with given options) and rating method. In this case all open-ended, in other words, productive or even reproductive and transformative by nature translation and interpretation tasks belong to subjective tests. Since they are not rated on the basis of the beforehand determined objective keys but depend on the rater's subjective judgement even being based on some guidelines in the form of the suggested scales. Does it mean that such subjective tests are not used in high-stake assessment cases? Vice versa, just have a look at the China Accreditation Test for Translators and Interpreters review as an example (Zhao & Xiandong, 2016).

Different attempts were taken to study the opportunity to replace subjective translation testing with objective one. However, no significant correlation between students' performance on translation production and different multiple-choice translation tests was fixed (Ahmadi, 2011).

In such a way, there is no real opportunity to substitute subjective translation performance test for objective key-based one yet. The main explanation lies in the difference of the constructs they gauge. The first one provides information on the students' overall translation performance in terms of a particular text. In spite of the subjective nature of the raters' judgement on the efficiency and quality of its completion this assessment tool elicits the testee's behaviour patterns indicating their ability to translate. While the key-based test usually covers only particular aspects of translation performance such as the ability to evaluate the translation version adequacy and equivalence, to spot and even correct the mistakes in the target text closely connected with the revision and editing skills. As a result, they can be efficiently applied as supplementary assessment tools in the process of prospective philologists' training rather than the major ones.

The process of translation competence acquisition is long and complicated, where each stage should be thoroughly monitored and assessed. In this case, objective test tasks can be of great use and help since they work pretty well on small testing objects. For example, they seem to be an ideal and economic tool for the assessment of students' theoretical knowledge acquisition (Tsygan, 2010) as the important prerequisite for the development of proper translation sub-skills and skills necessary for the efficient translation performance.

Different types of key-based test tasks can be developed and applied with this aim for the arrangement of either self- peer- or hetero assessment. For instance, test task in matching split sentences representing translation theory aspects based on students' mnemonic processes, reproduction, vocabulary unit combination and grammar structure anticipation skills. The last ones are considered to be an important prerequisite for the successful translation and interpretation performance.

For example, *Match the beginning of each sentence (**1-11**) with its ending (**A-K**) to provide the key information on the translation equivalence concept.*

| | |
|---|---|
| **1.** Equivalence is… | **A.** … usually based on the context, situation and background knowledge. |
| **2.** Translation equivalents are … | **B.** … a sentence. |
| ... | … |
| **11.** The most important aspect of the translation equivalence is … | **K.** … full and partial. |

The next test task in open-gap filling is also objective by its nature but still requires higher degree of mental and cognitive activity from the students. It involves not only theoretical knowledge check-up but also simple translation solution on their basis as well as trains students' anticipation skills extremely important for both translation and interpretation performance. Its level of difficulty can be reduced with the help of the bank of patterns to be used for filling.

For example, *Fill in the gaps with proper information (either a word or word combination or whole definition).*

The term '_____(**1**)' refers to a local word or phrase rendering _____ (**2**) that doesn't translate because there is no obvious equivalent in the _____ (**3**). An _____ (**4**) would be the fjords in the Scandinavian languages. In general, there are _____ (**5**) of them for handling realia while translating. The first one we apply to translate the word 'fjord' into Ukrainian, namely _____ (**6**). …

Taking into account the results of previously carried out research (Muratova, 2006), we consider objective test tasks to be an efficient supplementary assessment tool. Their concurrent uses with the subjective translation production test tasks can significantly lower assessment subjectivity. That is why, we decided to supplement our translation- and interpretation-based tasks for the exam in Translation for the Financial Sector with the set of objective multiple-choice test tasks. The developed tasks were based on the authentic text fragments on financial and banking issues. According to their testing objects they were subdivided into the following groups:

1) test tasks aimed at the assessment of polysemantic term recognition and processing based on the proper context analysis. For example, *Choose the sentence (**a-d**) where the word 'interest' means the extra money that you must pay back when you borrow money;*

a) How much are the monthly interest payments?

b) My parents encouraged my interest in banking.

c) The regulations were introduced to safeguard the interests of local banks.

d) We've got to balance economic interests and environmental interests.

(Here and further in the text the correct answer is underlined).

2) test tasks aimed at the assessment of the skill to apply particular translation transformation based on the relevant procedural knowledge acquisition measured on the separate word combinations. This test task completion also checks up term acquisition in the financial domain by the students, requires good working memory and attention span. Since all the equivalents and the ways of the rendition should be kept in student's working memory and these cognitive operations should be coordinated. For example, *Choose the word list (**a-d**) in which all the financial terms and expressions are translated into Ukrainian with the help of calque:*

a) the Board of Directors, Annual General Meeting, current account, savings account;

b) deposit account, to go into the red, run the bank; bank branch;

c) commodity money, legal tender, certified check, issue notes;

d) national currency, accept a bill, rate of interest, standing order.

3) test tasks aimed at the assessment of the skill to apply a particular translation transformation measured on the sentence level. For example, *Choose the sentence (**a-d**) which traditionally should be translated with the help of omission:*

a) Shares and stocks are the units of investment in individual companies.

b) Generally, the words 'check' and 'cheques' are used interchangeably.

c) Which job in the bank offers the best opportunities to exercise one's own judgement?

d) The Board may distribute dividends to the shareholders out of the profits once or twice a year.

In this case the testee should retrieve this term definition from the long-term memory, spot relevant translation problems in the given source text, produce in the working memory their possible translation versions and analyse them.

4) test tasks aimed at the assessment of the parallel skill to apply several translation transformations based on the ability to solve translation problems with high mental load. For example, *How many times can omission be applied for the adequate translation into Ukrainian of the given English sentence: The places where the stocks and shares of listed or quoted companies are bought and sold are called stock markets or stock exchanges.*

a) three; b) two; c) one; d) none.

The mechanism of this test task successful completion is overcomplicated due to additional task to count the number of all possible cases of the given translation transformation application.

Such test tasks can be presented to students both on paper and on the computer screen. To our mind, besides assessing declarative and procedural translation knowledge and some skills to apply them such test tasks can help to develop their concentration span, short-term and working memory, provide with the experience of taking translation decisions

under time pressure. These psychophysiological properties are extremely important for future interpretation performance. It should be noted here that the development of such test tasks is time and effort consuming. However, they help save time at the grading stage due to key-based or even computer-assisted procedures.

**Conclusions and prospects for further research.** The carried out investigation has shown the prospects for key-based test task use as an objective tool for the assessment of specific components of prospective philologists' translation competence as supplementary assessment tool in terms of Ukrainian universities. They can be applied in different ways at translation training process. Test tasks in reading should be utilized for guiding and monitoring source text analysis stage of translation performance. Separate test tasks should be used for the assessment of translation theoretical knowledge acquisition. Finally, multiple choice test tasks aimed at the assessment of procedural translation knowledge acquisition and skills to apply them were suggested and developed on the basis of English financial texts. They combine objective grading procedures and promote latent translation phase encouraging students to translate with the use of particular translation transformations in order to answer the item correctly. They can differ according to the linguistic domain specific material applied, volume of the source text to be processed by the testee (set of word combinations or sentences), translation knowledge content and their use and cognitive load determined by the number of operations involved. Their reliability and practicality should be verified. As well as further investigation should concern their role and functions in the general system of prospective philologists' translation competence assessment.

## BIBLIOGRAPHY


1. Муратова И. А. Содержание и формат сертификационного экзамена судебных переводчиков как методическая проблема : автореф. дисс. … канд. пед. н. : 13.00.02. Москва, 2006. 21 с.
2. Циган Л. В. Експериментальна перевірка ефективності методики контролю рівня сформованості усної перекладацької компетенції у майбутніх філологів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Педагогіка та психологія».* 2010. Вип. 18. С. 130–139.
3. Король Т. Г. Переводческий анализ текста в современной практике и дидактике перевода. *Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания* : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 21–22 марта 2019 г. Минск, 2019. С. 447–451. URL : http://elib.bsu.by/handle/123456789/218897.
4. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу. Вінниця : Нова Книга, 2013. 376 с.
5. Ahmadi A. On the Validity of a Multiple-choice Translation Test as a Substitute for an Open-ended Translation Test in the Iranian University Entrance Examination. *Perspectives: Studies in Translatology.* 2011. Vol. 19:4. P. 307–314.
6. Casanova M. A. Manual de Evaluacîon Educativa. Madrid : Editorial La Muralla, 1997. 254 p.
7. Hansen G. Triangulierung im Unterricht: Ubersetzungsprozesse, Eigenkorrektur und Fremdkrrektur. *Informatologia*. 2008. № 41(2). S. 105–115.
8. Kockaert H. J., Segers W. Evaluation of legal translations: PIE method (Preselected Items Evaluation). *Journal of Specialised Translation*. 2017. Vol. 27. P. 148–163.
9. Zhao H., Xiangdong G. China Accreditation Test for Translators and Interpreters (CATTI): Test review based on the language pairing of English and Chinese. *Language Testing*. 2016. Vol. 33(3). P. 439–444.


## REFERENCES


1. Muratova I. A. Soderzhanie i format sertifikacionnogo jekzamena sudebnyh perevodchikov kak metodicheskaja problema. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Content and Format of the Certification Examination for Court Interpreters as a Methodological Problem]. Extended abstract of PhD dissertation, 2006, Moscow, Russia [in Russian].
2. Tsygan L. V. Eksperymental`na perevirka efektyvnosti metodyky kontrolyu rivnya sformovanosti usnoyi perekladacz`koyi kompetenciyi u majbutnix filologiv. [Verification of the Assessment Methodology of Future Philologists' Interpretation Competence Level]. *Visnyk Kyyivs`kogo nacional`nogo lingvistychnogo universytetu. Seriya Pedagogika ta psykhologiya*. – Visnyk KNLU. Series "Pedagogy and Psychology", 2010, Nr 18, pp. 130–139 [in Ukrainian].
3. Korol T. H. Perevodcheskij analiz teksta v sovremennoj praktike i didaktike perevoda. [Translation-oriented Text Analysis in modern Translation Practice and Didactics] Inostrannye jazyki: innovacii, perspektivy issledovanija i prepodavanija [elektronnyj resurs] : materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 21–22 March 2019. URL : http://elib.bsu.by/handle/123456789/218897. [in Russian].
4. Chernovatyy L. M. Metodyka vykladannya perekladu. [Methods of teaching translation]. Vinnytsya : Nova Knyha, 2013. 376 p. [in Ukrainian].
5. Ahmadi A. On the Validity of a Multiple-choice Translation Test as a Substitute for an Open-ended Translation Test in the Iranian University Entrance Examination. *Perspectives: Studies in Translatology*, 2011, Nr. 19(4), pp. 307–314. https://doi.org/10.1080/0907676X.2011.556254
6. Casanova M. A. Manual de Evaluacîon Educativa. Madrid : Editorial La Muralla, 1997. 254 p. [in Spanish].
7. Hansen G. Triangulierung im Unterricht: Ubersetzungsprozesse, Eigenkorrektur und Fremdkrrektur. *Informatologia*, 2008, Nr. 41(2), pp. 105–115.
8. Kockaert H. J., Segers W. Evaluation of legal translations: PIE method (Preselected Items Evaluation). *Journal of Specialised Translation*, 2017, Nr. 27, pp. 148–163.
9. Zhao H., Xiangdong G. China Accreditation Test for Translators and Interpreters (CATTI): Test review based on the language pairing of English and Chinese. *Language Testing*, 2016, Nr. 33(3), pp. 439–444.

**УДК 373.5:37.091.3:51**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214129**

***Тамара КОРОСТІЯНЕЦЬ,***
*orcid.org/0000-003-0782-3774*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри математики і методики її навчання*
*Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*
*(Одеса, Україна) korostiyanec@gmail.com*

***Катерина НЄДЯЛКОВА,***
*orcid.org/0000-0003-1092-2116*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри математики і методики її навчання*
*Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*
*(Одеса, Україна) ndlvitaliy@ukr.net*

# ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ ЗДОБУВАЧАМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Стаття присвячена визначенню й обґрунтуванню шляхів підвищення мотивації вивчення математики учнями середньої школи в контексті сучасних освітніх тенденцій. Необхідність осмислення цієї проблеми зумовлена низкою соціальних чинників, невизначеністю її в багатьох аспектах навчання. Визначаємо мотивацію як загальну назву для процесів, методів і засобів спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного освоєння змісту освіти і пов'язуємо її з умовою особистісного розвитку тих, хто навчається. Фактор мотивації для успішного навчання є основним, тому для побудови навчального процесу важливий високий рівень мотивації учнів до вивчення кожного предмета.*

*З великого переліку методичних прийомів, що підвищують мотивацію учнів щодо вивчення математики, виділяємо ті, що використовувалися під час експериментальної роботи: застосування елементів історизму; демонстрація практичного застосування знань, пов'язаних із життєвими планами і професійними намірами школярів; проблемне, евристичне навчання; використання інтерактивних і нових інформаційних технологій; навчання через дослідження. В обґрунтування зазначених шляхів підвищення мотивації наводимо приклади конкретного їх використання в навчанні учнів математики.*

*Автори статті описують експериментальну роботу з підвищення мотивації вивчення математики здобувачами середньої освіти (діагностичний і формуючий етапи): інструментарій дослідження, методику проведення й обробки результатів цієї роботи, наочну демонстрацію змін, які відбулися в мотиваційній сфері класу щодо вивчення математики. Під час формуючого експерименту автори виходили з того, що у плануванні індивідуальної траєкторії навчання математики і підвищення мотивації її вивчення кожним учнем класу треба враховувати: 1) ставлення учня до предмета; 2) рівень підготовленості учня з математики; 3) здібності учня до математики; 4) панівні мотиви вивчення цього предмета. Результати експерименту виявилися позитивними.*

***Ключові слова:*** *мотивація вивчення математики, методичні прийоми, історизм, проблемне навчання, дослідження, інформаційні технології.*

***Tamara KOROSTIYANETS,***
*orcid.org/0000-003-0782-3774*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Mathematics and Methods of its Teaching*
*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*
*(Odesa, Ukraine) korostiyanec@gmail.com*

***Katerina NIEDIALKOVA,***
*orcid.org/0000-0003-1092-2116*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Mathematics and Methods of its Teaching*
*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*
*(Odesa, Ukraine) ndlvitaliy@ukr.net*

# INCREASING MOTIVATION FOR STUDYING MATHEMATICS BY SECONDARY SCHOOL APPLICANTS

*The article is devoted to the definition and substantiation of ways to increase the motivation to study mathematics by pupils in the context of modern educational trends. The need to understand this problem is due to a number of social factors, its uncertainty in many aspects of learning. We define motivation as the general name for processes, methods and means of motivation of pupils to productive cognitive activity, active development of the maintenance of education*

*and we connect it with a condition of personal development of those who study. The motivating factor for successful learning is the main one, so a high level of pupils' motivation to learn is important for building the learning process.*

*From a large list of methodological techniques that increase pupil motivation, we highlight those that were used for experimental work: the use of elements of historicism; demonstration of practical application of knowledge related to life plans and professional intentions of pupuils; problem, heuristic, learning; use of interactive and new information technologies; learning through research. Substantiating these ways to increase motivation, we give examples of their specific use in teaching mathematics to pupils.*

*The authors of the article describe the experimental work to increase the motivation to study mathematics by pupils of secondary education (diagnostic and formative stages): research tools, characteristics of the degrees of motivation to study mathematics according to nine motives-categories; methods of conducting and processing the results of this work, visual demonstration of changes that have occurred in the motivational sphere of the class to study mathematics. During the formative experiment, the authors proceeded from the fact that when planning the individual trajectory of teaching mathematics and increasing the motivation to study it by each pupil teachers have to take into account: 1) the pupil's attitude to the subject; 2) the level of preparedness of the pupil in mathematics; 3) the pupil's ability to mathematics; 4) the dominant motives for studying this subject. The results of the experiment were positive.*

***Key words:*** *motivation of teaching mathematics, methods, historicism, problem-based learning, research, information technologies.*

**Постановка проблеми.** Формування навчальної мотивації у шкільному віці – одна із проблем сучасної школи. Концепція і стратегія модернізації української освіти ставлять завдання формування в молодого покоління сучасного мислення, інтелектуальної компетентності як готовності до здійснення різних видів пізнавальної діяльності та вирішення різноманітних життєвих і професійних проблем.

Перед кожним учителем постає завдання: як допомогти учням розвинути аналітичне та критичне мислення, навчити їх постійно розвиватися і самовдосконалюватися? Хтось проявляє інтерес до подій на уроці, хтось механічно виконує те, чого вимагає вчитель, хтось намагається зробити роботу першим, а дехто зовсім не діє, ігнорує водночас усі зусилля вчителя включити його в роботу.

Важливою умовою вирішення цього завдання, на наш погляд, є формування в дітей стійкої позитивної мотивації до вивчення шкільних предметів, зокрема математики. Необхідно, щоб вони вчилися з інтересом і були зацікавлені в результаті своєї роботи.

**Аналіз досліджень.** Дослідженням мотивації присвячені роботи вчених-психологів О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, Ф. С. Нємова, Є. П. Ільїна, у яких доводиться, що мотивація пояснює цілеспрямованість дій, організацію діяльності, що спрямована на досягнення мети. Л. С. Виготським, В. В. Давидовим, В. В. Рєпкіним, О. К. Дусавицьким та ін. розглядались питання навчальної діяльності, проблеми мотивації у процесі здійснення навчальної діяльності. Дослідження Ю. М. Орлова, Н. Д. Творогова присвячені важливості мотиву афіліації в навчальній діяльності. А. І. Гебос виділив чинники, які сприяють формуванню в того, хто навчається, позитивного мотиву до навчання. Дослідження А. О. Реана, В. О. Якуніна й ін. доводять, що важливо вивчати структуру мотивації. На сучасному етапі розвитку психології і педагогічної психології мотиваційну сферу особистості трактують як сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію та виражають спрямованість особистості (Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов, Е. С. Кузьмін та ін.).

Проблема мотивації досліджується досить широко. Але, незважаючи на велику кількість досліджень у цій області, а також звернення низки авторів до вивчення особливостей мотивації навчання у школярів, дану проблему не можна вважати вирішеною в багатьох аспектах. Тисячократно цитується стосовно школи давня мудрість: можна привести коня до водопою, але змусити його напитися не можна. Так, можна посадити дітей за парти, домогтися ідеальної дисципліни, але без пробудження інтересу, без внутрішньої мотивації освоєння знань не відбувається, це буде лише видимість навчальної діяльності.

**Мета статті** – визначити й експериментально обґрунтувати шляхи підвищення мотивації вивчення математики учнями середньої школи в контексті сучасних освітніх тенденцій.

**Виклад основного матеріалу.** Мотивація – загальна назва для процесів, методів і засобів спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного освоєння змісту освіти. Розвиток позитивної навчальної мотивації в тих, хто навчається, є умовою особистісного розвитку й ефективної пізнавальної активності. Фактор мотивації для успішного навчання є основним, тому для побудови навчального процесу важливий високий рівень мотивації учнів до навчання.

Серед різних мотивів навчання виділяють внутрішні та зовнішні мотиви. Навчальна діяльність, яка мотивована зовнішніми мотивами, не має за мету опанування змісту навчального предмета, така навчальна діяльність є метою досягнення інших цілей: отримання гарної оцінки, атестата,

схвалення, визнання друзів, викладачів, підкорення вимогам навчального закладу. У такому разі навчальний матеріал, навчальні дисципліни для школяра не є внутрішньо прийнятими, внутрішньо мотивованими, а зміст навчання не є особистою цінністю. У такому разі ми не можемо говорити про повноцінний розвиток особистості. Внутрішні мотиви пов'язані з пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, яке він отримує від процесу пізнання, пізнавальна діяльність має приносити емоційне задоволення («мені подобається пізнавати нове»), відбувається задоволення пізнавальної потреби. Домінування внутрішньої мотивації характеризується появою власної активності учнів у процесі навчальної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі, у практиці навчання не можна назвати або виділити єдину сукупність методичних прийомів, які впливають на формування мотивації. Це історизм, зв'язок знань із долями людей, які відкрили те чи інше математичне поняття, які внесли вклад у розвиток математики, показ практичного застосування знань у зв'язку із життєвими планами й орієнтаціями школярів, проблемне й евристичне навчання, використання інтерактивних і нових інформаційних технологій тощо. Розглянемо деякі з указаних напрямів.

Історизм як стимул формування пізнавального інтересу має велике значення на уроках математики. Відомості з історії математики, завдання історичного характеру, софізми – лише деякі «точки дотику» цих, здавалося б, далеких, але досить близьких наук. Як домогтися того, щоб учні з інтересом займалися математикою, як навчити їх вирішувати завдання, як переконати в тому, що математика потрібна не тільки в повсякденному житті, але і для вивчення інших предметів?

Нині ці проблеми деякою мірою вирішують шкільні підручники математики, у формуванні активної навчальної мотивації вони відіграють не останню роль; саме підручник визначає не тільки зміст, а й педагогічні ідеї викладання. Коли учні читають їх, то дізнаються про появу і розвиток математичних понять, удосконаленні методи розв'язування задач. Проте вчителю, який творчо працює, тісно в рамках того історичного змісту, який наводиться в підручнику. Відомості з історії науки розширюють кругозір учнів, показують діалектику предмета. Тому так важливо, щоб історичні мотиви майстерно вплітались у тканину уроку математики, спонукали дітей дивуватися, думати і захоплюватися історією цієї багатогранної науки. Відомий французький математик, фізик і філософ Ж. А. Пуанкаре зазначав, що будь-яке навчання стає яскравішим, багатшим від кожного дотику з історією досліджуваного предмета. Наприклад, теорема Піфагора увійшла у Книгу рекордів Гіннесса як теорема з максимальним числом відомих доведень. У 1940 році було опубліковано видання, яке містило 370 способів довести цю теорему. На жаль, невідомо, яким доказом користувався сам Піфагор, – відомостей про цей факт не збереглося. Від іншого давньогрецького математика, Евкліда, ми знаємо доведення, яке сьогодні включено у шкільну програму; водночас дуже ймовірно, що Евклід його придумав сам.

Під час вивчення від'ємних чисел можна скористатися історичними відомостями. Від'ємні числа довго не визнавалися математичної наукою. Так, уперше вони були узаконені в Китаї у III столітті н. е., але використовувалися дуже рідко, оскільки особливого сенсу в них не бачили. У середньовіччі італійський математик Фібоначчі ввів від'ємні числа, щоб підрахувати свої збитки. Однак до XIX століття багато світлих умів не користувалися у своїх обчисленнях від'ємними числами.

Під час ознайомлення з поняттям радіуса кола можна доповісти учням про те, коли ця величина стала відомою людству. Математик Ератосфен Кіренський, який жив у III столітті до н. е., досить точно обчислив радіус Землі. У своїх обчисленнях він скористався відомостями про те, під яким кутом сонце знаходиться на небі в різних містах Сієні й Олександрії. Відстань між містами йому була відома (500 стадій), і це дозволило зробити висновки про довжину радіуса Землі. Дані Ератосфена, до речі, були не так уже й далекі від реальних, отриманих за допомогою точних сучасних методів дослідження.

Зазвичай у разі введення нового математичного терміна розповідаємо учням про історію його походження. Після невеликої історичної довідки діти з більшою активністю беруть участь у вивченні нового об'єкта.

Дуже часто на уроці математики використовуємо висловлювання відомих математиків і вчених. У процесі вирішення вправ протягом уроку школярі дізнаються ім'я вченого, чиє висловлювання є епіграфом уроку; або цей учений довів досліджувану теорему, властивості, уперше ввів математичний термін тощо.

Наприклад, на мультимедійній дошці написаний епіграф: «Для того, щоб удосконалити розум, треба більше розмірковувати, ніж заучувати». Учні, які виконали правильно завдання, прочитають ім'я вченого (Д Е К А Р Т : 120; $15-3\sqrt{3}$ ; 17; 64; $\sqrt{5c}-8\sqrt{2a}$ ; $14-4\sqrt{6}$ ). Досвідчений учитель

Обчислити:

1) $3\sqrt{2}\ (2 - 5\sqrt{32}\ ) - 2\sqrt{18}\ =$

2) $\sqrt{12}\ - (\sqrt{15}\ - 3\sqrt{5}\ )\ \sqrt{5} =$

3) $(1 + 3\sqrt{2}\ )\ (3\sqrt{2}\ - 1) =$

4) $(\ 5\sqrt{3}\ -\ \sqrt{4}\ )\ (11 + 5\sqrt{3}\ ) =$

5) $2\sqrt{8a}\ + 0{,}3\ \sqrt{45c}\ - 4\sqrt{18a}\ + 0{,}01\sqrt{500c}\ =$

6) $(\sqrt{2}\ - 2\sqrt{3}\ )\ (\sqrt{2}\ - 2\sqrt{3}\ ) =$

ніколи не почне викладати нову тему, новий розділ математики і поготів, без вступної історичної частини, що викликає інтерес і привертає увагу учнів. Коли розглядаємо питання диференціального й інтегрального числень на уроках алгебри і початків аналізу, говоримо про те, що ідеї, покладені в їх основу Ньютоном і Лейбніцем в XVII столітті, сягають своїм корінням методу вичерпування, відкритого ще Евклідом і Архімедом.

Відомо, що вже під час будівництва першої єгипетської піраміди Джосера в Саккарі (приблизно 2800 рік до н.е.) стародавні зодчі були знайомі із правилами побудови так званих несумірних відрізків, тобто таких, довжини яких не можна висловити раціональним дробом. Так, вводячи на уроці алгебри поняття ірраціонального числа, можна геометрично й історично допомогти школярам зрозуміти і відчути його суть.

Ефективним і цікавим прийомом підвищення інтересу до вивчення математики є залучення математичних софізмів. Софізм – це доведення завідомо неправдивого твердження, причому помилка в доведенні майстерно замаскована. Групу давньогрецьких філософів, які жили в V–IV століттях до н. е. і досягли великих успіхів у розвитку логіки, називали софістами. Наприклад, учням 8-го класу можна запропонувати таке завдання:

Розглянемо софізм: *Сума будь-яких двох однакових чисел дорівнює нулю.*

«Доведення»: доведемо, що $a+a=0$.

1) нехай $a=x$;

2) якщо помножимо обидві частини цієї рівності на $-4a$, за $a \uparrow 0$, дістанемо: $-4ax=-4a^2$, або $-4ax+4a^2=0$;

3) додамо до обох частин рівності $x^2$, тоді $x^2-4ax+4a^2=x^2$;

4) або $(x-2a)^2=x^2$;

5) звідки $x-2a=x$;

6) але оскільки $x=a$, то $a-2a=a$, тобто $-a=a$;

7) остаточно: a+a=0.

На якому кроці міркувань припустилися помилки?

| А | Б | В | Г |
|---|---|---|---|
| На 6) | На 2) | На 5) | На 4) |

Мотивація навчання складається з багатьох чинників, які змінюються і вступають в нові відносини один з одним: з різних цілей навчальної роботи, емоцій, інтересів тощо. Так, для успішного навчання наявності мотивів може не вистачити, якщо в учня відсутні вміння ставити перед собою навчальні цілі. Мета – це спрямованість учня на виконання окремих дій, що входять у навчальну діяльність. Цілі самі собою, без мотивів, не визначають навчальної діяльності. Мотив створює настанову на дію, а пошук і осмислення мети забезпечують реальне виконання дії.

Школярів треба вчити передусім прийняттю і розумінню мети, яка поставлена вчителем. Але для учнів не менш важливо самостійно ставити перед собою навчальну мету, визначати, досяжна вона чи ні, співвідносити поставлену мету.

У педагогічній літературі прийом створення проблемних ситуацій розглядається мало не як найголовніший і універсальний в інтерактивному навчанні; цим прийомом часто користуюся під час вивчення нового матеріалу. Проблемна ситуація характеризує певний психологічний стан учня, що виникає у процесі виконання завдання, для якого немає готових засобів і яке вимагає засвоєння нових знань про предмет, способи або умови виконання завдання.

Створення навчально-проблемної ситуації, що вводить учнів у предмет вивчення майбутньої теми, може бути реалізовано вчителем різними прийомами:

а) постановкою перед учнями завдання, вирішення якого можливе лише на основі вивчення даної теми. Учні повинні усвідомити це завдання, побачити його значущість для усунення прогалин у знаннях з даної дисципліни. Наприклад, перед вивченням теми «Квадратні рівняння» учитель пропонує учням вирішити текстову задачу, яка зводиться до квадратного рівняння, тим самим демонструє необхідність вивчення методу розв'язування квадратних рівнянь, щоб навчитися ним користуватися;

б) бесідою (розповіддю) учителя щодо теоретичної і практичної значущості майбутньої теми програми. Учитель повинен так підвести цією розповіддю учнів до нової теми, щоб вони сприймали запитання вчителя як невеликі задачі, вирішення яких необхідні їм для подальшого сприйняття матеріалу. Під час виведення правил або алго-

ритмів дій не варто давати їх у готовому вигляді. Треба разом з учнями ці алгоритми «виводити». Наприклад, додавання від'ємних чисел. Учитель дає завдання вирішити приклади: 1) -12 + (-4); 2) -7 + (-2); 3) -5 + (-7); 4) -10 + (-3). Учні виконують ці завдання, вирішують їх за допомогою координатної прямої. Далі вчитель ставить запитання учням, відповіді на які і виведуть алгоритм. Питання повинні бути цілеспрямовані, відповіді на них – однозначні. Інший приклад: під час вивчення теореми треба мотивувати її введення. Перед формулюванням теореми про суму кутів трикутника демонструємо школярам трикутник, на їхніх очах відриваємо два нижні кути і приставляє їх до верхнього кута. Усі три кути тоді складуть розгорнутий кут, що підтверджується лінійкою. Також можна дати практичну роботу: кожен із трьох рядів учнів класу малює в зошитах відповідно прямокутний, тупокутний і гострокутний трикутники, учні транспортиром вимірюють кути і знаходять їх суму. Виконане завдання показує, що сума кутів трикутника будь-якого виду приблизно (через неточності вимірювання) дорівнює 180°. Далі формулюємо гіпотезу і доводимо теорему. Аналогічну роботу можна провести перед вивченням першої ознаки рівності трикутників, запропонувавши учням побудувати трикутник спочатку за двома елементами, потім за трьома елементами. Варіації кількості відомих елементів приведуть школярів до потрібного висновку;

в) розповіддю вчителя про те, як вирішувалася проблема в історії науки. У даному прийомі вчитель повинен зацікавити учнів питаннями: «У давнину цю проблему вирішували зазначеним способом, а як ми, маючи певні знання, можемо вирішити цю проблему?».

Одним із перспективних шляхів розвитку і підвищення мотивації навчання є застосування в навчанні досліджень. Дослідницька діяльність учнів є основним методом усіх технологій розвиваючого навчання. Саме тому підготовка дитини до дослідницької діяльності, навчання її умінь і навичок дослідницького пошуку стає найважливішим завданням освіти і сучасного вчителя.

Мотивація дослідницької діяльності здійснюється різними способами: можна зробити акцент на значущості очікуваних результатів, запропонувати оригінальну трактовку або несподівано сформульовану навчальну задачу тощо. Під час дослідження мотивуюча (вихідна) задача має забезпечити «бачення» учнями більш загальної проблеми, ніж та, яка відображена в умові задачі. У процесі роботи над дослідженням, проєктом формуються такі якості, як організованість, здатність розумно планувати й організовувати перебіг своєї діяльності, уміння працювати в колективі, дисциплінованість. Крім того, дослідницька діяльність допомагає виробити в учня здатність до рефлексії – самостійного аналізу своїх дій. Водночас варто врахувати, що мотивацію і потребу до пошукової інтелектуальній роботи треба розвинути із природної допитливості, притаманної багатьом учням. Навчаючи школярів аналізу, синтезу, аналогії, знайомлячи їх з основними методологічними принципами дослідного виду діяльності, учитель готує учня до необхідності самостійної дослідницької роботи як найбільш повної форми реалізації творчого потенціалу, саморозкриття і самореалізації.

Нині вже ніхто не може собі уявити сучасний процес навчання без нових інформаційних технологій, які роблять його зрозумілішим, цікавішим, захоплюючим. У багатьох освітніх закладах нашої країни створені всі умови для нестандартної подачі матеріалу і проведення уроків, на які діти йдуть із задоволенням й інтересом. Адже головне завдання вчителя – захопити дитину, зробити так, щоб вона сама захотіла здобувати нові знання, не боялася труднощів, упевнено йшла до поставленої мети. Коли діти йдуть на уроки з радістю й ентузіазмом і кожен раз з натхненням відкривають для себе щось нове, хіба це не гідна нагорода і найвища оцінка роботи вчителя?

**Опис експерименту.** Під час проведення експерименту, яким було охоплено 26 учнів 5-В класу Одеської спеціалізованої ЗОШ № 117 І–ІІІ ступенів, автори статті виходили з того, що у плануванні індивідуальної траєкторії навчання математики і підвищення мотивації її вивчення кожним учнем класу треба враховувати: 1) ставлення учня до предмета; 2) рівень підготовленості учня з математики; 3) здібності учня до математики; 4) панівні мотиви вивчення цього предмета.

Для з'ясування 1 і 4 пунктів усім учням класу було запропоновано тест «Мотивація вивчення математики», розроблений А. Г. Дербеньовою (Дербеньова, 2012: 167). Тест досліджує мотиваційну сферу учня щодо вивчення математики згідно з дев'ятьма такими *мотивами-категоріями*:

МК1. Пізнавальні мотиви (твердження 10, 19, 25).

МК2. Мотиви підготовки до професійної діяльності (твердження 11, 20, 26).

МК3. Мотиви досягнення успіху (твердження 9, 18, 24).

МК4. Мотиви особистого самоствердження (твердження 3, 7, 14).

МК5. Мотиви емоційного задоволення (твердження 1, 4, 13).

МК6. Мотиви соціального самоствердження (твердження 2, 6, 12).

МК7. Соціально-емоційні мотиви (твердження 5, 15, 16).

МК8. Соціально-моральні мотиви (твердження 8, 17, 22).

МК9. Цивільно-патріотичні мотиви (твердження 21, 23, 27).

Тобто кожному мотиву-категорії відповідають три питання-твердження, які розташовані в довільному порядку і сформульовані по-різному, що дозволяє об'єктивно аналізувати результати тестування.

Результати учні заносять у *бланк для відповідей:*
П. І. Б. _____ Клас_____

| Номер твердження | Ступінь переважання | | | |
|---|---|---|---|---|
| | не знаю | трохи | досить | значно |
| | | | | |

У цьому бланку ставиться позначка в колонці, що відповідає ступеню переваги щодо даного твердження. Ступінь переважання за кожним твердженням оцінюється від 0 до 3 балів: «не знаю» – 0 балів; «трохи» – 1 бал; «досить» – 2 бали; «значно» – 3 бали.

Тестування проводиться двічі: на початку з метою діагностики і наприкінці експерименту для фіксування зрушень у мотиваційній сфері кожного учня щодо вивчення математики в результаті проведеної цілеспрямованої роботи з корекції мотивації.

У таблиці 1 представляються результати першого (діагностичного) тестування. Важливо оцінити *загальний рівень мотивації вивчення математики*, не розділяти мотиви на категорії і враховувати, що максимальна кількість балів за всіма 27 пунктами тесту – 81 бал.

Маємо такі ступені мотивації:

*I. Дуже низький (1–17 балів).* Характеризується цілковитою відсутністю інтересу до предмета, відсутністю панівних мотивів вивчення математики. Пізнавальним процесом управляє вчитель; діяльність учня має частково репродуктивний характер.

*II. Низький (18–33 бали).* Характеризується епізодичним інтересом до предмета, домінуванням соціальних мотивів. Пізнавальним процесом управляє вчитель; діяльність учня має суто репродуктивний характер.

*III. Середній (34–49 балів).* Характеризується прагненням до подолання труднощів, здійснення якого можливе лише за допомоги ззовні; домінуванням мотивів особистого самоствердження і соціальних мотивів. Учень уміє діяти на базі засвоєного матеріалу, який може відтворити по пам'яті; діяльність учня має репродуктивний характер.

*IV. Достатній (50–65 балів).* Характеризується кореляцією інтересу і схильностей до предмета; домінуванням мотивів досягнення успіху і мотивів особистого самоствердження. Учень може застосувати раніше засвоєні знання в новій, нестандартній ситуації, але не завжди може досягти мети.

*V. Високий (66–81 бал).* Характеризується інтересом до сутності явищ і процесів; домінують мотиви досягнення успіху, особистого самоствердження, емоційного задоволення. Учень застосовує засвоєні знання в новій, нетиповій ситуації, навіть коли мета відома лише в загальній формі, а шляхи її досягнення невідомі взагалі. Учень здійснює пошук нових шляхів вирішення, який зазвичай вінчається успіхом.

Відповідно до цього ступеня оцінюються всі учні класу, встановлюється *середній показник мотивації вивчення математики в цьому класі* (див. табл. 2).

*У даному класі середній показник мотивації вивчення математики на початку експерименту* виявився *достатнім*, що є, звичайно, дуже добрим показником. На нашу думку, це пояснюється тим, що ЗОШ № 117 є спеціалізованою (профільне

Таблиця 1

**Результати діагностичного тестування**

| № | Прізвище, ім'я | Загальна кількість балів за кожною з категорією мотивів | | | | | | | | | заг. кіл. бал. | мотиви учня, що переважають |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | мк1 | мк2 | мк3 | мк4 | мк5 | мк6 | мк7 | мк8 | мк9 | | |
| 1. | | | | | | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| *Середні показники* | | | | | | | | | | | | – |
| **Загальна сума балів (s) для кожного мотиву** | | | | | | | | | | | | – |

навчання), діти на вступі проходять тестування, багато дітей займаються математикою в позаурочний час, мають зацікавлених батьків, і, насамперед, професійністю вчителя математики.

Підрахувавши для кожного мотиву загальну суму балів у класі (s) (див. табл. 1), можна обчислити відсоток домінування кожного мотиву-категорії (p) у цьому класі: $p = \frac{s}{9n} \cdot 100\%$, де n – кількість учнів класу (табл. 3).

Далі проводиться *порівняльний аналіз результатів тестування з рівнем успішності учнів із математики* з метою з'ясування, чи впливає рівень мотивації на успішність учня із предмета. У таблиці 4 позначення такі: П/п – попередня підсумкова оцінка (до періоду експерименту); К. Р. – контрольна робота з теми, що вивчається; *Тема* – тематична оцінка; Зкб – загальна кількість балів (загальний рівень мотивації учня щодо вивчення математики).

Порівняльний аналіз результатів тестування з рівнем успішності учнів із математики в досліджуваному класі показав, що чим *вищий відсоток домінування особистих мотивів у навчанні* (якот мотив соціального самоствердження, пізнавальний мотив, мотив підготовки до професійної діяльності), тим *вищий рівень володіння програмним матеріалом із математики.*

*Формуючий експеримент* тривав декілька місяців у рамках теми «Дії з натуральними числами». На цьому етапі вчителем на уроках і в позаурочний час активно залучалися: проблемні ситуації; задачі практичного змісту, з нетрадиційним формулюванням; елементи історизму, випереджального навчання, дослідження; нові інформаційні й інтерактивні технології навчання.

*Після формуючого експерименту проводилося повторне опитування за тим самим тестом*. Результати заносились у таблиці 1, 2, 3, 4; робились висновки. Так, наприкінці даного експерименту в досліджуваному класі стали домінувати соціально-моральні мотиви до вивчення математики; значна кількість учнів набули високого рівня мотивації вивчення математики, хоча, на жаль, у деяких учнів позитивних зрушень у мотиваційній сфері щодо вивчення математики не відбулося. Було помічено також несподіваний результат: в одного учня ступень мотивації піднявся з низького до високого.

Дані порівняльного аналізу заносяться в таблицю 5.

Таблиця 2

**Ступені мотивації вивчення математики учнями класу**

| № | Прізвище | Загальна кількість балів за методикою | Ступень мотивації |
|---|---|---|---|
| 1 | | | |
| | | | |

Таблиця 3

**Домінування мотиву-категорії вивчення математики у класі**

| Мотиви-категорії | Загальна сума балів (s) для кожного мотиву-категорії | Відсоток домінування мотиву-категорі у класі (p) |
|---|---|---|
| | | |

Таблиця 4

**Порівняльний аналіз вмотивованості з рівнем успішності учнів із математики**

| № | Прізвище, ім'я | п/п | Оцінки учнів у досліджуваний період | | | | | | | | Тема | Зкб | Ступень мотивації |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | |
| 1. | | | | | | | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | | | | | | | |

Таблиця 5

**Порівняльний аналіз ступенів мотивації учнів на початку і наприкінці експерименту**

| № | Прізвище, ім'я | Кількість балів за методикою наприкінці експерименту | Ступень мотивації наприкінці експерименту | Кількість балів за методикою на початку експерименту | Ступень мотивації на початку експерименту |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. | | | | | |
| | | | | | |

Також складається таблиця 6.

За даними цієї таблиці можна скласти діаграму або графік, що наочно демонструє зміни, які відбулися протягом експерименту в мотиваційній сфері класу щодо вивчення математики (рис. 1).

Зауважимо, що, на думку авторів, таку роботу з не меншою ефективністю можна проводити в будь-якому класі базової і старшої шкіл.

Повторне тестування в цьому класі продемонструвало позитивні зрушення в мотиваційній сфері щодо вивчення математики, в успішності з математики, яка дещо підвищилася (що доводить вплив мотивації на результати навчання). Складається таблиця 7.

Отже, *формуючий експеримент у вигляді корекційно-розвивальної цілеспрямованої роботи щодо підвищення мотивації вивчення математики учнів класу в разі застосування зазначених шляхів дав позитивні результати*.

**Висновки.** У сьогоденні важливе не просто навчання молодої людини предметним знанням, умінням, навичкам, а й розвиток її особистості як активного суб'єкта суспільної діяльності, відповідального за своє життя, розвиток усього суспільства. Отже, результатом освітнього процесу є особистість, виховання та розвиток якої полягає

Таблиця 6

**Порівняльний аналіз домінування мотивів-категорій у класі на початку і наприкінці експерименту**

| Мотиви-категорії | На початку експерименту | | Наприкінці експерименту | |
|---|---|---|---|---|
| | Загальна сума балів (s) для кожного мотиву-категорії | Відсоток домінування мотиву-категорії у класі (p) | Загальна сума балів (s) для кожного мотиву-категорії | Відсоток домінування мотиву-категорії у класі (p) |
| МК1 | | | | |
| МК2 | | | | |
| | | | | |

Таблиця 7

**Динаміка успішності та мотивації вивчення учнями математики в досліджуваний період**

| № | Прізвище, ім'я | Вступні дані | | | Наприкінці експерименту | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Оцінка за попередню тему | Загальна кількість балів за методикою | Ступень мотивації | Оцінка за тему в період дослідження | Загальна кількість балів за методикою, проведеною повторно | Ступень мотивації |
| 1. | | | | | | | |
| | | | | | | | |

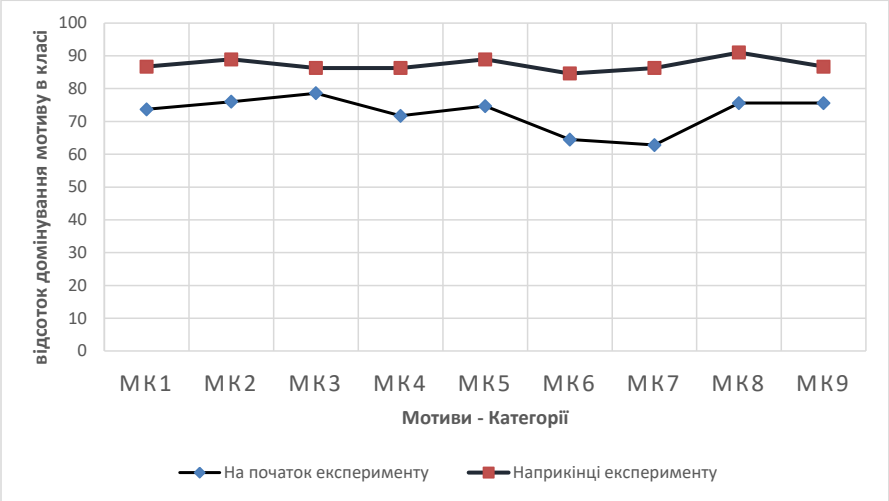



**Рис. 1. Порівняльний аналіз домінування мотивів-категорій вивчення математики в експериментальному класі на початку і наприкінці експерименту**

в розвитку насамперед системи її потреб та мотивів. Підвищення рівня навчальної мотивації школярів можливе через удосконалення навчального процесу шляхом уведення нових, сучасних методів та форм навчання.

Перспективу подальших досліджень у цьому напрямі ми вбачаємо у визначенні шляхів формування *усталених* мотивів вивчення навчальних предметів, зокрема математики, здобувачами середньої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Овечкина С. Д., Колчанов А. В. Диагностика мотивации учащихся основной школы к изучению математики : методические рекомендации. Краснодар : КубГУ, 2017. 42 с.
2. Усе про мотивацію / уклад. А. Г. Дербеньова. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 207 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.

## REFERENCES

1. Ovechkina S. D., Kolchanov A. V. Diagnostika motivacii uchashchihsya osnovnoj shkoly k izucheniyu matematiki: metodicheskie rekomendacii. [Diagnosis of motivation of primary school students to study mathematics: guidelines]. Krasnodar : KubGU, 2017. 42 p. [in Russian].
2. Use pro moty'vaciyu / uklad. A. G. Derben'ova. [It's all about motivation]. Xarkiv : Vy'd. grupa "Osnova", 2012. 207 p. [in Ukrainian].
3. Il'in E. P. Motivaciya i motivy. [Motivation and motives]. Sankt-Peterburg : Piter, 2000. 512 p. [in Russian].

**УДК 378.14-371.64**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214131**

***Михайло КОРОТКІХ,***
*orcid.org/0000-0002-5635-0048*
*кандидат педагогічних наук,*
*старший викладач кафедри тактики та загальновійськових дисциплін*
*Військової академії (м. Одеса)*
*(Одеса, Україна) krotomih@gmail.com*

***Данило САМОЙЛЕНКО,***
*orcid.org/0000-0003-2316-3200*
*аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами*
*Житомирського державного університету імені Івана Франка*
*(Житомир, Україна) samjjlenk.dank@gmail.com*

***Микола ФЛЬОРКО,***
*orcid.org/0000-0002-9911-1346*
*начальник відділу науково-редакційної діяльності*
*Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*
*(Львів, Україна) ubgd@i.ua*

# ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

*Сучасний етап реформування силових структур та спеціальних служб України до стандартів НАТО передбачає модернізацію існуючих програм професійної підготовки майбутніх офіцерів різних силових структур та спеціальних служб України, зокрема програми їх тактичної підготовки, що в подальшому забезпечить якісне виконання ними завдань за призначенням у різних умовах службово-бойової діяльності. Головною метою роботи є формування професійних компетентностей у майбутніх офіцерів Національної гвардії України в системі бойової підготовки з акцентованим використанням тактичного лазерного тренажеру SKIF (на прикладі курсантів Національної академії Національної гвардії України).*

*Із метою визначення ефективності впровадження лазерного тренажеру SKIF у систему професійної освіти майбутніх офіцерів членами науково-дослідної групи було організовано педагогічний експеримент, у якому прийняли участь курсанти командно-штабного факультету Національної академії Національної гвардії України (n=27 осіб). Досліджуваних курсантів було розподілено на контрольну групу (Кг, n=14 осіб) та експериментальну групу (Ег, n=13 осіб). На початку педагогічного експерименту досліджувані даних груп за показниками рівня тактичної підготовленості (практичний складник) достовірно не відрізнялися (P>0.05). Досліджувані Кг під час педагогічного експерименту використовували традиційну методику формування професійних компетентностей у напрямі тактичної підготовленості (практичний складник), передбачену робочою програмою навчальної дисципліни «Тактична підготовка». Своєю чергою, представники Ег під час практичних занять із тактичної підготовки додатково використовували систему SKIF. Порівнюючи показники до та після використання лазерного тренажеру SKIF, спрямованого на вдосконалення тактичної підготовленості майбутніх офіцерів, установлено, що результати, отримані після педагогічного експерименту у досліджуваних групах, суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, і ці відмінності переважно достовірні (Ег P<0,05).*

*У результаті педагогічного експерименту у досліджуваних курсантів командно-штабного факультету НАНГУ сформовано важливі військово-прикладні професійні компетентності у напрямі практичної підготовленості з тактичної підготовки, що позитивно впливає на рівень виконання ними завдань за призначенням. Окрім цього, відповідно до результатів дослідження, підтверджено високу ефективність системи SKIF. Результати дослідження впроваджено у систему тактичної підготовки майбутніх офіцерів НАНГУ.*

***Ключові слова:*** *експертне оцінювання, інтерактивні технології, майбутні офіцери, педагогічний експеримент, професійні компетентності, професійна підготовка, тактична підготовка, технічні засоби навчання.*

***Mykhailo KOROTKIKH,***
*orcid.org/0000-0002-5635-0048*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Senior Lecturer at the Department of Tactics and General Military Disciplines*
*Odesa Military Academy*
*(Odessa, Ukraine) krotomih@gmail.com*

***Danylo SAMOYLENKO,***
*orcid.org/0000-0003-2316-3200*
*Postgraduate Student at the Department of Pedagogy,*
*Vocational Education and Management of Educational Institution*
*Zhytomyr State University*
*(Zhytomyr, Ukraine) samjjlenk.dank@gmail.com*

***Mykola FLORKO,***
*orcid.org/0000-0002-9911-1346*
*Head of the Department of Scientific and Editorial Activities*
*Lviv State University of Life Safety*
*(Lviv, Ukraine) ubgd@i.ua*

# PROSPECTS FOR THE USE OF INTERACTIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE OFFICERS

*The current stage of reforming Ukraine's security forces and special services to NATO standards provides for the modernization of existing training programs for future officers of various law enforcement agencies and special services of Ukraine, including their tactical training programs, which will further ensure their quality performance in various combat conditions and activities. The main purpose of the work is to form professional competencies of future officers of the National Guard of Ukraine in the system of combat training with an emphasis on the use of tactical laser simulator «SKIF» (on the example of cadets of the National Academy of the National Guard of Ukraine).*

*In order to determine the effectiveness of the introduction of the laser simulator «SKIF» in the system of professional education of future officers, members of the research group organized a pedagogical experiment, which was attended by cadets of the command and staff faculty of the National Academy of National Guard of Ukraine (n=27 people). The studied cadets were divided into a control group (Kg, n=14 people) and an experimental group (Eg, n=13 people). At the beginning of the pedagogical experiment, the studied groups did not differ significantly in terms of tactical preparedness (practical component) (P>0.05). The studied Kg during the pedagogical experiment used the traditional method of forming professional competencies in the direction of tactical training (practical component) provided by the working program of the discipline «Tactical training». In turn, Eg's representatives additionally used the «SKIF» system during practical tactical training sessions. Comparing the indicators before and after the use of the laser simulator «SKIF» aimed at improving the tactical training of future officers, it was found that the results obtained after the pedagogical experiment in the study groups significantly increased compared to baseline and these differences are mostly significant (Eg, P<0,05).*

*As a result of the pedagogical experiment, the studied cadets of the command and staff faculty of the National Academy of National Guard of Ukraine formed important military-applied professional competencies in the direction of practical training in tactical training, which has a positive effect on the level of their tasks. In addition, in accordance with the results of the study, the high efficiency of the «SKIF» system was confirmed. The results of the study are introduced into the system of tactical training of future officers of the National Academy of National Guard of Ukraine.*

***Key words:*** *expert evaluation, interactive technologies, future officers, pedagogical experiment, professional competencies, professional training, tactical training, technical means of training.*

**Постановка проблеми.** Війни, збройні конфлікти та тероризм зумовлюють необхідність участі держави у заходах колективної безпеки. Під впливом світових проблем сучасності змінюються системи міжнародної та національної безпеки. Пошук ефективних шляхів запобігання загостренню цих проблем зумовив формування нових вимог до професійного рівня військовослужбовця. Він досягається за результатами проведення занять із бойової та спеціальної підготовки, які організовують та проводять офіцери. Тому не менш важливим є забезпечення різнопланової та ефективної підготовки майбутніх офіцерів різних силових структур та спеціальних служб до виконання завдань за призначенням.

Використання новітніх педагогічних технологій, методик із сучасними технічними засобами навчання, перспективних інтерактивних систем під час практичних занять із тактичної підготовки та інших основних предметів бойової підготовки з майбутніми офіцерами під час їх професійного становлення забезпечує набуття ними необхідного рівня готовності до виконання завдань за призначенням (формування професійних компетентностей) та є актуальним напрямом наукових досліджень.

Дослідження проведено відповідно до плану науково-дослідної роботи і дослідно-конструкторських робіт науково-дослідної лабораторії наукового супроводження розроблення нормативів і стандартів фізичної підготовки і спорту науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту

навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського (2019–2020 рр.).

**Аналіз досліджень.** Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури у вибраному напрямі дослідження дав змогу визначити низку науковців: Л. Е. Бакірову, І. М. Богданова, С. В. Гаркушу, О. А. Єльникову, О. А. Комара, І. М. Мельничука, С. О. Сисоєву, В. І. Шаповаленка та інших учених і практиків, які у своїх працях висвітлили основні аспекти використання сучасних технічних засобів навчання та інтерактивних технологій в освітньому процесі здобувачів вищої освіти. Важливо підкреслити, що наукові здобутки у зазначеному напрямі дослідження можуть бути модернізовані та впроваджені в систему підготовки військовослужбовців різних категорій, представників відповідних силових структур та спеціальних служб України.

Під час подальшого моніторингу науково-методичної та спеціальної літератури (Інтернет-ресурсів) нашу увагу привернули роботи: Маслака (Маслак, 2008: 1), Хацаюк (Хацаюк, 2008: 2), Хацаюк (Хацаюк, 2013: 3), Рудковського (Рудковський, 2013: 4), Шишки (Шишка, 2014: 5), Жукевича (Жукевич, 2018: 6), Самсонова (Самсонов, 2019: 7) та інших учених (О. С. Андрощука, О. Л. Войцеховського, А. Й. Дерев'янчука, А. В. Д'якова, М. І. Коса, Д. В. Москаленка, С. В. Сінкевича, В. В. Ягупова), у яких розкриваються актуальні питання застосування сучасних технічних засобів навчання в системі бойової підготовки представників силових структур та спеціальних служб. Цікавим є той факт, що більшість напрацювань сьогодні є застарілими та малоефективними для впровадження в освітній процес майбутніх офіцерів.

Варто також зауважити, що за кордоном у силових структурах у системі професійної підготовки військовослужбовців широко використовуються сучасні технічні засоби навчання, такі як TAKEL (Японія), VIKON-370 (Великобританія), PEAK-3D та QUALISIS (США, Канада, Німеччина), тому впровадження в освітній процес майбутніх офіцерів сучасного наукового інструментарію та інтерактивних технологій є актуальним. Незважаючи на значну кількість робіт з вибраного нами напряму дослідження, питання формування професійних компетентностей у майбутніх офіцерів Національної гвардії України (НГУ) у системі бойової підготовки з акцентованим використанням тактичного лазерного тренажеру SKIF нами не виявлено, що потребує подальших наукових розвідок.

**Мета статті** – формування професійних компетентностей у майбутніх офіцерів НГУ у системі бойової підготовки з акцентованим використанням тактичного лазерного тренажеру SKIF (на прикладі курсантів Національної академії Національної гвардії України).

Для досягнення мети дослідження планувалося вирішити такі завдання:

– провести моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (Інтернет-ресурсів) у напрямі застосування сучасних технічних засобів навчання в системі бойової підготовки представників силових структур та спеціальних служб;

– здійснити аналітичний огляд основних технічних характеристик та функціональних можливостей тактичного лазерного тренажеру SKIF і перспектив його використання в освітньому процесі майбутніх офіцерів;

– експериментально перевірити ефективність упровадження лазерного тренажеру SKIF у систему професійної освіти майбутніх офіцерів.

**Виклад основного матеріалу.** Із метою якісної організації дослідження було створено науково-дослідну групу, до складу якої увійшли провідні вчені та практики, фахівці зазначеного напряму (Н. Л. Височіна, О. В. Хацаюк, М. А. Короткіх, Л. М. Гуніна, Д. О. Самойленко, М. Я. Фльорко). Дослідження організовано в період із листопада 2019 р. по травень 2020 р. (використовувалася навчально-матеріальна база Національної академії Національної гвардії України).

На першому етапі дослідження (листопад – грудень 2019 р.) членами науково-дослідної групи було здійснено моніторинг науково-методичної та спеціальної літератури (Інтернет-ресурсів) у напрямі застосування сучасних технічних засобів навчання в системі бойової підготовки представників силових структур та спеціальних служб.

Упродовж другого етапу (грудень 2019 р. – січень 2020 р.) нами здійснено аналітичний огляд основних технічних характеристик та функціональних можливостей тактичного лазерного тренажеру SKIF (Форпост, 2016: 8) та перспектив його використання в освітньому процесі майбутніх офіцерів.

Система SKIF призначена для проведення практичних занять із тактичної підготовки військовослужбовців різних категорій (представників силових структур та спеціальних служб України). Зазначена система дає змогу здійснювати: імітацію двостороннього бойового контакту з фіксацією попадання, контроль статистики в режимі реального часу, візуальний контроль бойової обстановки через GPS-навігацію, наяв-

ність додаткових пристроїв у вигляді електронних мін і гранат, звіт-статистику з можливістю детального аналізу дій військовослужбовців, що забезпечує ефективне моделювання умов, наближених до реального бою.

Варто також підкреслити, що досвід використання аналогічних систем силовими структурами провідних країн світу показав їх високу ефективність у системі професійної підготовки особового складу. Володіючи такими якостями, як невисока вартість, відсутність витратних матеріалів, мобільність та достовірність результатів практичного її використання, система дає змогу істотно скоротити втрати в реальній бойовій обстановці.

Своєю чергою, система SKIF (загальні технічні характеристики наведено в табл. 1) включає у себе: комплекти макетів вогнепальної зброї (або навісні блоки, що монтуються на бойову зброю); пристрої фіксації попадання (ураження); додаткові пристрої; програмне забезпечення, яке встановлюється на планшети або мобільні пристрої.

Таблиця 1

**Загальні технічні характеристики системи SKIF**

| | | |
|---|---|---|
| Довжина хвилі ІЧ-сигналу | Нм | 940 |
| Частота-носій ІЧ-сигналу | кГц | 56 |
| Частота радіоканалу зв'язку макета з пристроєм фіксації ураження супротивника | МГц | 868 |
| Wi-Fi канал зв'язку комплекту із сервером | ГГц | 2,4 |

Методика використання зазначеної системи полягає в імітації пострілу за допомогою сфокусованого імпульсу інфрачервоного діапазону, що передає закодовану інформацію, та датчиків на пристрої фіксації попадання супротивника, що фіксують попадання (розшифровують отриманий сигнал). Усе це супроводжується світло-віброіндикацією, звуковим сигналом, а у разі «ураження» бійця – відключенням його зброї (на рис. 1 наведено схему розміщення маркерів «ураження»). Окрім цього, зазначена система має можливість додаткового програмування відсотку ураження. Важливо також підкреслити, що система SKIF використовує повногабаритні зразки навчальної зброї та вибухових пристроїв.

З метою визначення ефективності впровадження лазерного тренажеру SKIF у систему професійної освіти майбутніх офіцерів (третій етап дослідження, січень – травень 2020 р.) членами науково-дослідної групи було організовано

**Рис. 1. Схема розміщення маркерів ураження**

педагогічний експеримент, у якому прийняли участь курсанти командно-штабного факультету (4-й рік навчання) Національної академії Національної гвардії України (n=27 осіб). Досліджуваних курсантів було розподілено на контрольну групу (Кг, n=14 осіб) та експериментальну групу (Ег, n=13 осіб). На початку педагогічного експерименту досліджувані даних груп за показниками рівня тактичної підготовленості (практичний складник) достовірно не відрізнялися (P>0.05).

Досліджувані Кг під час педагогічного експерименту використовували традиційну методику формування професійних компетентностей у напрямі тактичної підготовленості (практичний складник), передбачену робочою програмою навчальної дисципліни «Тактична підготовка». Своєю чергою, представники Ег під час практичних занять із тактичної підготовки додатково використовували систему SKIF.

Порівнюючи показники (рис. 2) до та після використання лазерного тренажеру SKIF, спрямованого на вдосконалення тактичної підготовленості майбутніх офіцерів, встановлено, що результати, отримані після педагогічного експерименту у досліджуваних групах, суттєво підвищилися порівняно з вихідними даними, і ці відмінності переважно достовірні (Ег P<0,05).

Оцінювання здійснено членами експертної групи за п'ятибальною шкалою оцінювання відповідно до результатів відпрацювання тактичних нормативів, передбачених програмою бойової підготовки військовослужбовців Національної гвардії України, де 5 – максимальний бал, а 1 – мінімальний.

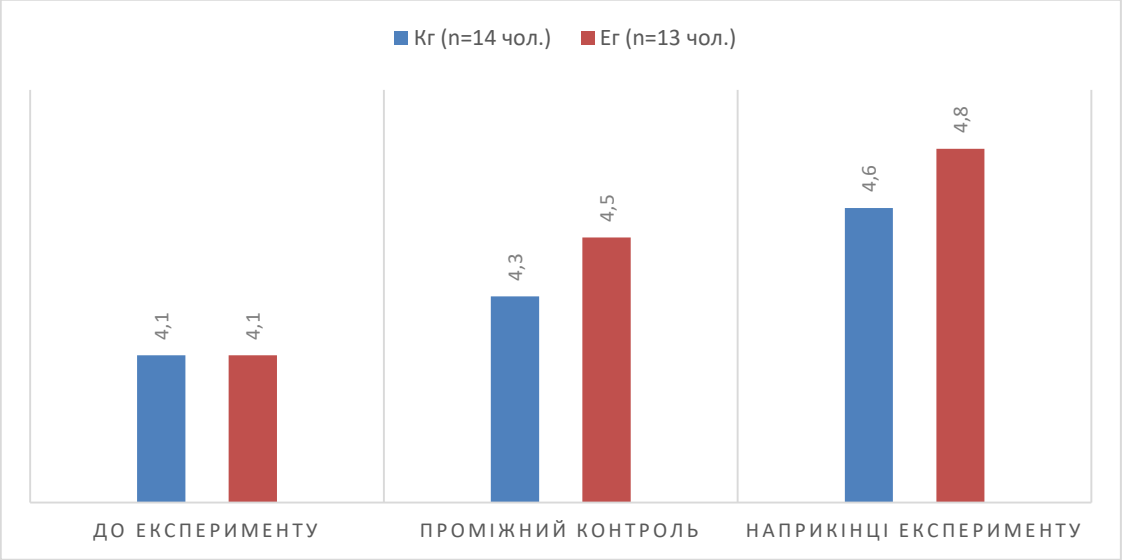



**Рис. 2. Результати контрольної перевірки рівня сформованості професійних компетентностей із тактичної підготовки досліджуваних курсантів Кг (n=14 осіб) та Ег (n=13 осіб) упродовж педагогічного експерименту**

**Висновки.** У результаті педагогічного експерименту у досліджуваних курсантів командно-штабного факультету НАНГУ сформовано важливі військово-прикладні професійні компетентності у напрямі практичної підготовленості з тактичної підготовки, що позитивно впливає на рівень виконання ними завдань за призначенням. Окрім цього, відповідно до результатів дослідження, підтверджено високу ефективність системи SKIF.

Отже, мету дослідження досягнуто, а завдання – виконані. Результати дослідження впроваджено у систему тактичної підготовки майбутніх офіцерів НАНГУ.

Перспектива подальших досліджень у даному напрямі передбачає розроблення сучасної педагогічної моделі, спрямованої на формування професійних компетентностей у майбутніх офіцерів до застосування ефективних та надійних тактичних схем під час ведення різних видів загальновійськового бою.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Маслак Л. П. Застосування інноваційних методик навчання в процесі професійної іншомовної підготовки військовослужбовців. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2008. № 65. Т. 2. С. 394–397.

2. Хацаюк О. В. Удосконалення техніки рукопашного бою правоохоронців МВС України з використанням сучасних технічних засобів навчання : звіт НДР (шифр «Модель-РБ»). Харків, 2008. 135 с.

3. Хацаюк О. В. Удосконалення спеціальної фізичної підготовленості військовослужбовців внутрішніх військ МВС України у системі бойової підготовки. *Честь і закон.* 2013. № 1(44). С. 66–72.

4. Рудковський О. М. Інтегрування системи тренажерів у процес бойової підготовки підрозділів сухопутних військ. *Підготовка військових фахівців.* 2013. № 2(9). С. 99–104.

5. Шишка О. Ю. Основні напрями розвитку технології програмно-імітаційних тренажерів у сфері професійної освіти військовослужбовців. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2014. № 42(4). С. 159–167.

6. Жукевич І. П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці військовослужбовців. *Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2018. Вип. 60. Т. 1. С. 162–165.

7. Самсонов Ю. В., Мудрик В. Г. Актуальність використання сучасної навчально-матеріальної бази для навчання військовослужбовців Національної гвардії України під час занять з вогневої підготовки. *Молодий вчений.* 2019. № 2(66). С. 171–174.

8. НВО «Форпост» (каталог). Система лазерного симулятору двостороннього вогневого контакту. *Тренажери лазерного двостороннього контакту проколу SKIF* (2016). URL : ua.military-lasertag.com.

## REFERENCES

1. Maslak L. P. Zastosuvannia innovatsiinykh metodyk navchannia v protsesi profesiinoi inshomovnoi pidhotovky viiskovosluzhbovtsiv [Application of innovative teaching methods in the process of professional foreign language training of servicemen]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv* : metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Zb. nauk. pr., Kyiv, 2008. № 65 (T. 2). P. 394-397. [in Ukrainian].

2. Khatsaiuk O. V. Udoskonalennia tekhniky rukopashnoho boiu pravookhorontsiv MVS Ukrainy iz vykorystanniam suchasnykh tekhnichnykh zasobiv navchannia [Improving the technique of hand-to-hand combat of law enforcement officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine with the use of modern technical means of training]: zvit NDR (shyfr «Model-RB»). Kharkiv, 2008. 135 p. [in Ukrainian].

3. Khatsaiuk O. V. Udoskonalennia spetsialnoi fizychnoi pidhotovlenosti viiskovosluzhbovtsiv vnutrishnikh viisk MVS Ukrainy u systemi boiovoi pidhotovky [Improving the special physical training of servicemen of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine in the system of combat training]. *Chest i zakon*. Zb. nauk. pr., Kharkiv, 2013. № 1 (44). P. 66-72. [in Ukrainian].

4. Rudkovskyi O. M. Intehruvannia systemy trenazheriv u protses boiovoi pidhotovky pidrozdiliv sukhoputnykh viisk [Integration of the simulator system in the process of combat training of ground forces]. *Pidhotovka viiskovykh fakhivtsiv*. Viisk. – tekh. zbirn., Odesa, 2013. №2 (9). P. 99-104. [in Ukrainian].

5. Shyshka O. Yu. Osnovni napriamy rozvytku tekhnolohii prohramno-imitatsiinykh trenazheriv u sferi profesiinoi osvity viiskovosluzhbovtsiv [The main directions of development of technology of software and simulation simulators in the field of professional education of servicemen]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Zb. nauk. pr., Kyiv, 2014. № 42 (4). P. 159-167. [in Ukrainian].

6. Zhukevych I. P. Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi viiskovosluzhbovtsiv [The use of information and communication technologies in the training of servicemen]. *Pedahohichni nauky : realii ta perspektyvy*. Zb. nauk. pr., Kyiv, 2018. Vyp. 60 (T. 1). P. 162-165. [in Ukrainian].

7. Samsonov Y. V., Mudryk V. H. Aktualnist vykorystannia suchasnoi navchalno-materialnoi bazy dlia navchannia viiskovosluzhbovtsiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy pid chas zaniat z vohnevoi pidhotovky [The urgency of using modern training facilities for training of servicemen of the National Guard of Ukraine during fire training]. Molodyi vchenyi. Zb. nauk. pr., Kherson, 2019. № 2 (66). P. 171-174. [in Ukrainian].

8. NVO «Forpost» (kataloh). Systema lazernoho symuliatoru dvostoronnoho vohnevoho kontaktu [Research and production association «Forpost» (catalog). Laser simulator system of bilateral fire contact]. *Trenazhery lazernoho dvostoronnoho kontaktu prokolu «SKIF»* (2016). URL: ua.military-lasertag.com. [in Ukrainian].

**УДК 378.14**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214132**

***Тетяна КРАВЦОВА,***
*orcid.org/0000-0002-6892-3739*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцентка кафедри педагогіки та менеджменту освіти*
*Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*
*(Кропивницький, Україна) tankrava@gmail.com*

# ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ТЬЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*Професійна підготовка педагога спрямована на роботу з учнівським колективом, а недостатньо уваги приділяється розвитку здатності здійснювати освітній процес в умовах дистанційної освіти, супроводжувати індивідуальну освітню траєкторію учня, забезпечувати ефективно індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу. Отже, виникає потреба формування тьюторської компетентності педагога, що дасть змогу забезпечувати надання доступних і якісних освітніх послуг у сучасних умовах. Мета дослідження полягає в обґрунтуванні змісту та структури тьюторської компетентності майбутніх педагогів. У статті розглянуто зміст понять «тьюторська компетентність», «тьюторська діяльність», окреслено різні підходи до структури тьюторської компетентності.*

*На основі аналізу різних наукових підходів науковців до трактування змісту та структури досліджуваного утворення представлено авторське розуміння змісту та структури тьюторської компетентності майбутнього педагога. Визначено, що тьюторська компетентність майбутнього педагога розглядається як широка інтегративна характеристика особистості, що передбачає наявність професійно-педагогічних, спеціальних (тьюторських) умінь та знань, особистісних якостей, здібностей до тьюторської діяльність, здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі тьюторського супроводу індивідуального освітнього маршруту здобувачів освіти у відкритому освітньому просторі з урахуванням умов зовнішнього середовища та потреб самої особистості, спрямованої до розвитку сутнісних сил і здібностей, цілей, і включає такі компоненти: аналітико-рефлексивний, комунікативний, організаційно-діяльнісний, ціннісно-мотиваційний, прогностично-проєктувальний. Запропоновано компонентну структуру досліджуваного утворення, що передбачає формування здатностей майбутніх педагогів до тьюторської діяльності: аналітико-рефлексивний, комунікативний, організаційно-діяльнісний, ціннісно-мотиваційний, прогностично-проєктувальний.*

***Ключові слова:*** *ресурсний підхід, ресурси, професійний розвиток, педагогічний супровід, тьюторська діяльність, тьюторський супровід.*

***Tetiana KRAVTSOVA,***
*orcid.org/0000-0002-6892-3739*
*Candidate of Pedagogical Sciences,*
*Associate Professor at the Pedagogy and Management of Education Department*
*Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University*
*(Kropyvnytskyi, Ukraine)tankrava@gmail.com*

# CONTENT AND STRUCTURE OF TUTOR'S COMPETENCE OF FUTURE PEDAGOGUE

*Professional training of pedagogue is focused on working with a students group, and insufficient attention is paid to the development of the ability to carry out the educational process in the conditions of distance education, to accompany the individual educational trajectory of the student, to provide effective individualization and differentiation of the educational process. Therefore, there appears a need for the formation of tutor competence of the teacher, which will ensure the provision of comprehensible and quality educational services in modern conditions. The purpose of the study is to substantiate the content and structure of tutoring competence of future pedagogues.*

*In the article the content of tutoring competence concepts, tutoring activities have been considered, different approaches to the structure of tutoring competence have been outlined.*

*Based on the analysis of different scientific approaches of scientists to the interpretation of the content and structure of the studied formation, the author presents the author's understanding of the content and structure of tutoring competence of the future pedagogue. It has been determined that the tutoring competence of the future pedagogue is considered as a broad integrative characteristic of personality, which presupposes the presence of professional and pedagogical, special (tutoring) skills and knowledge, personal qualities, abilities for tutoring activity, ability to subject-subject interaction in the process of tutoring support of the individual educational route of education applicant in open educational space, taking into account the external environment and the needs of the individual oneself, aimed at developing essential*

*strengths and abilities, goals, includes the following components: analytical-reflexive, communicative, organizational-activity component, value-motivational, prognostic– design component. The component structure of the studied formation has been offered, which presupposes the formation of the abilities of future pedagogues to tutoring: analytical-reflexive, communicative, organizational-activity component, value-motivational, prognostic-design component.*

***Key words:*** *resource approach, resources, professional development, pedagogical support, tutoring activity, tutoring support.*

**Постановка проблеми.** В умовах реформування сучасної освіти та впровадження НУШ виникає потреба «допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини» (нова українська школа), потреба у визнанні значущості особистісних цінностей, формуванні і розвитку ключових компетентностей, вихованні таких якостей особистості, як ініціативність, здатність творчо мислити і знаходити нестандартні рішення. Зазначимо, що зміни до змісту освіти та вимог до організації освітнього процесу в сучасній школі спричинили нові вимоги до педагога як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини, який має бути здатним надавати педагогічну підтримку кожному учневі як суб'єкту власної освітньої діяльності.

Майбутній педагог має бути готовим урахувати в освітньому процесі індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхні персональні потреби, супроводжувати учнів на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, стимулювати їхню пізнавальну активність. Таким чином, виникає протиріччя між необхідністю індивідуалізації освіти і відсутністю системи підготовки сучасного вчителя до реалізації тьюторської діяльності в закладах освіти. Усунення даного протиріччя в системі підготовки майбутніх педагогів має бути спрямоване на створення організаційно-педагогічних умов формування тьюторської компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема тьюторства та тьюторського супроводу розглядалася у наукових доробках таких вітчизняних та зарубіжних дослідників: А. Бойко, Н. Дем'яненко, М. Дьячкової, О. Літовки, Т. Койчевої Т. Ковальової, Є. Колосова, Н. Меркулової, С. Сисоєвої, І. Семененко, Л. Семеновської, В. Осадчого, К. Осадчої, О. Томюк, Н. Шалимової, С. Щенникова та ін.

Особливості формування тьюторської компетентності висвітлено В. Адольфом, О. Калугіною, Т. Ковальовою, Н. Єрофеєвою, Д. Логіновим, С. Нижник, С. Подпльотою, Л. Семеновською. К. Осадчою та ін.

Зокрема, К. Осадчою обґрунтовано міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки (Осадча, 2017: 56–60).

Дослідницею О. Гармаш охарактеризована тьюторська компетентність як феномен теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, установлено авторське розуміння поняття тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов (Гармаш, 2019: 26). Проте аналіз науково-педагогічних праць свідчить, що проблема розуміння та структури тьюторської компетентності майбутнього педагога є мало дослідженою

**Мета статті** – обґрунтувати зміст та структуру тьюторської компетентності майбутніх педагогів та охарактеризувати особливості формування тьюторської компетентності у процесі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах сьогодення використання дистанційної освіти сучасними педагогами зростає потреба у тьюторському супроводі освітньої траєкторії кожного учня, що потребує певних знань та вмінь педагога. Зауважимо, що професійна підготовка педагога зосереджена на роботу з учнівським колективом, а недостатньо уваги приділяється розвитку здатності здійснювати освітній процес в умовах дистанційної освіти, супроводжувати індивідуальну освітню траєкторію учня, забезпечувати ефективно індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу. Отже, виникає потреба формування тьюторської компетентності педагога, що дасть змогу забезпечувати надання доступних і якісних освітніх послуг у сучасних умовах.

На основі аналізу праць дослідників з'ясовано різні підходи до розуміння тьюторської компетентності педагога. Так, О. Гармаш розглядає сутність тьюторської компетентності «як сукупність особистісних якостей, теоретичних знань, практичних умінь налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які виявляються у здатності та готовності майбутніх учителів іноземних мов професійно здійснювати діяльність у відкритому варіативному особистісно-орієнтованому освітньому просторі» (Гармаш, 2019: 29).

Зауважимо, що дослідниця у структурі тьюторської компетентності виокремлює такі складники, як особистісні якості, знання, практичні вміння, що виявляються у готовності здійснювати суб'єкт-

суб'єктну взаємодію у відкритому освітньому просторі. Ураховуючи думку О. Гармаш, структура тьюторської компетентності має включати знання та практичні уміння здійснювати тьюторську діяльність у закладах освіти. Отже, майбутній педагог із високим рівнем тьюторської компетентності має володіти організаційними вміннями, системним, стратегічним, критичним мисленням, знаннями індивідуальних психолого-педагогічних особливостей кожного учня, знаннями в галузі педагогіки та психології, які дають змогу оцінити здібності, можливості й якості учнів, які максимально сприятимуть освоєнню індивідуальної освітньої програми. Важливим умінням майбутнього педагога є здатність до створення ситуації успіху, яка дає можливість усвідомити здобувачами освіти цінність власних досягнень, своїх здібностей, розвиває віру у власні можливості.

Ми враховуємо позицію Л. Семеновської, що суб'єкт-суб'єктні відносини значною мірою залежать від професійних та особистісних якостей тьютора, а саме: прагнення до співробітництва і співтворчості; здатність аналізувати, порівнювати та проєктувати професійні дії відповідно до новітніх освітніх цілей, планувати професійну діяльність, науково обґрунтовано добирати форми та методи організації навчального процесу відповідно до сучасних соціально-економічних потреб суспільства; вимогливість у поєднанні з повагою; об'єктивність в оцінюванні; усвідомлення необхідності педагогізації оточуючого середовища, володіння психолого-педагогічними методами дослідження та діагностики розвитку особистості й колективу; володіння педагогічною технікою та освітніми технологіями; готовність будувати педагогічне спілкування на основі урізноманітнення спільної діяльності й урахування природних здібностей та інтересів студентів; прагнення до самоосвіти та самовиховання (Семеновська, 2014: 125). На нашу думку, всі вищезазначені якості розширюють розуміння сутності тьюторської компетентності майбутнього педагога. Структура професійно важливих якостей педагога, що забезпечують виконання тьюторської діяльності, має включати здатність до ефективної суб'єкт-суб'єктної комунікації у процесі тьюторського супроводу індивідуального освітнього маршруту, здатність до мотивації, високий рівень толерантності, емпатію, високо розвинутий емоційний інтелект, вимогливість, об'єктивність у процесі тьюторського супроводу здобувачів освіти на основі особистісного впливу.

Ми поділяємо думку А. Сергєєвої, що формування тьюторської компетентності педагога безпосередньо залежить від його вміння стати на позицію суб'єктного взаємодії – вміти налагодити діалог, установити відносини з дитиною як дворівноправних суб'єктів для подальшої співпраці (Сергєєва 2016: 757–758). Таким чином, майбутні педагоги мають уміти формувати суб'єктні відносини між учасниками освітнього процесу за умови постійного вдосконалення; необхідно розвивати професійні якості суб'єктності, що виявляються в уміннях взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу (батьками, дітьми, колегами), враховуючи загальнолюдські цінності.

Дослідниця Є. Калугіна тьюторську компетентність розглядає «як здатність і готовність майбутнього педагога до організації відкритого простору для професійного, особистісного і життєвого самовизначення, здійснення спеціалізованої діяльності з побудови, проєктування, супроводу індивідуальних освітніх програм» (Калугіна, 2016: 44). На нашу думку, доцільно звернути увагу у процесі формування тьюторської компетентності на здатність до організації відкритого освітнього простору для самовизначення особистості учня. Ми враховуємо думку Н. Касярум, яка під освітнім простором розуміє «просторово-часове поле функціонування і розвитку системи освіти як відкритої й активної соціальної сфери, в якій діє ідеологія формування особистості, з урахуванням умов зовнішнього середовища (природно-кліматичних, демографічних, екологічних, соціально-економічних, політичних та ін.), потреб соціальних замовників (і самої особи), реалізуються освітні послуги установами освіти й організаціями, що володіють освітнім, виховним і розвивальним потенціалом» (Касьярум, 2013: 108).

На основі узагальнення вищезазначених наукових поглядів можна зробити висновок, що у майбутніх педагогів має бути сформована здатність до організації відкритого освітнього простору з урахуванням умов зовнішнього середовища та потреб самої особистості у процесі тьюторського супроводу здобувачів освіти. Ця здатність характеризується вміннями створення індивідуальної освітньої траєкторії, визначення педагогів, навчального матеріалу, ресурсів, який найбільшою мірою відповідав би потребам учня, уміння надавати свободу особистості у виборі мети, способу, часу, ритму, темпу та місця навчання, які відповідають її індивідуальним особливостям. За умови включення учнів у відкрите освітнє середовище закладу загальної середньої освіти у процесі реалізації ними індивідуальних освітніх програм це дає змогу врахувати в навчальному процесі освітні потреби та потенціал кожного учня.

Згідно з поглядами Т. Ковальової, структура тьюторської компетентності представлена

такими компетенціями: аналітичною, проєктною, конструктивною, ресурсно-інструментальною, контрольно-прогностичною. Окремо зауважимо, що викремлені Т. Ковальовою тьюторські компетенції характеризуються такими особистісними та діяльнісними характеристиками:

– аналітико-рефлексивними здібностями: уміти структурувати проблеми саморозвитку молодших школярів; допомагати учневі в його самоаналізі, в самостійному вирішенні проблем і прийнятті ним відповідальності за результати роботи; аналізувати індивідуальні особливості учня і можливості подолання його неуспішності; володіти рефлексивними методиками і прийомами психологічної роботи.

– комунікативними здібностями: ясно висловлювати свої думки й уміти слухати інших; спілкуватися на позиціях діалогу, поваги, емпатії, толерантності і терпимості; спокійно вирішувати конфлікти; вміти будувати взаємодію в малих групах; сприяти співробітництву; використовувати технології міжособистісного спілкування;

– організаторськими здібностями: брати участь у реалізації запланованої діяльності; бачити перспективу індивідуальної та колективної діяльності; бачити і підтримувати інтереси окремих учнів і груп; знаходити найкращі способи діяльності і доводити справу до результату;

– прогностичними здібностями: визначати можливі точки зростання і розвитку пізнавального інтересу; передбачити результати освітніх ситуацій; уміти вибудовувати динаміку розвитку пізнавального інтересу учня і учнівської дії; прогнозувати перспективи діяльності учня (Ковалева 2010: 51).

Отже, структура тьюторської компетентності майбутнього педагога включає здібності до тьюторської діяльності. На основі аналізу праці Т. Ковальової доцільно звернути увагу саме на прогностичні здібності, розвиток яких у майбутнього педагога дасть змогу сформувати таку прогностичну компетенцію, як здатність майбутнього педагога виявляти якості і виокремлювати особливості розвитку здібностей учня до прогнозування, яка характеризується як складник тьюторської діяльності, метою якої є передбачення шляхів розвитку індивідуальної освітньої траєкторії учня, обґрунтовувати подальші умови та шляхи зростання і розвитку особистості, її пізнавального інтересу, прогнозувати перспективи освітньої діяльності здобувачів освіти.

Цінним для розуміння тьюторської компетентності є доробок С. Толочко, яка сформулювала з «авторської точки зору професіограму тьютора як фахівця зі створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня/студента, його академічного супроводу для здійснення самоосвітньої діяльності, формування системи цінностей і способу життя (здорового, професійно переконаного, соціально-екологічно-відповідального громадянського); володіє якостями та здібностями: упевненістю, мотивацією, позитивним ставленням, креативністю, ентузіазмом і завзятістю; має знання щодо створення і підтримки результативного й послідовного онлайн-навчання, методології та методик проектування індивідуального освітнього середовища; уміння акмеологічно оцінювати особистість кожного учня/студента, позитивно комунікувати, дотримуватися педагогічної етики та етикету; здатність адаптуватися до сучасного освітньо-науково-інноваційного контексту, методів, аудиторії і ролей, розвинені компетентності (педагогічна, психологічна, методологічна, методична, дистанційного, е-, онлайн-навчання технічну, організаційну, фахову, ведення особистісну); професійну сформованість спільної діяльності з тьюторантом, оптимально дібраний й укладений науково– і навчально-методичний матеріал; відповідальність учителя/викладача за здійснення функцій тьютора в освітньо-науковому процесі взаємодії з учнями/студентами, використання освітніх технології відповідно до ціннісно-цільових орієнтирів, вікових та індивідуальних особливостей тьюторантів, надання допомоги в ефективному використанні науково-методичного супроводу з певної навчальної дисципліни або їх циклу; відповідність результативності, неупередженості й дієвості оцінювання компетентності, стимулювання й мотивації самостійної освітньої діяльності (Толочко, 2019: 246). Отже, аналізуючи авторську позицію дослідниці, важливо виокремити в контексті розгляду змісту та структури тьюторської компетентності майбутнього педагога здатність нести відповідальність у процесі освітньої тьюторської взаємодії з учнями відповідно до їхніх ціннісно-цільових орієнтирів, вікових та індивідуальних особливостей.

Здійснюючи аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, доречно виокремити структуру тьюторської компетентності, яка представлена Ю. Ізотовою (Ізотова, 2014), що включає такі компетенції: специфічні компетенції (середовищна – аналіз середовища на предмет реалізації принципу індивідуалізації, організація середовища з урахуванням реалізації принципу індивідуалізації; ресурсна – організація ресурсного освітнього простору під цілі й освітню ситуацію учня, створення ресурсної карти освітніх можливостей учня; навігаційна – здатність до створення освітнього простору,

освітніх подій); організаційно-управлінська (здатність створювати освітні ситуації, необхідні для реалізації тьюторського супроводу, а також організовувати комунікацію і кооперацію суб'єктів освітнього простору); актуалізація суб'єктної позиції учня (здатність зафіксувати, а потім і супроводжувати перехід учня у суб'єктну позицію щодо своєї освіти); комунікативна (здатність вибудовувати короткострокову і довгострокову комунікацію з учнями в освітньому просторі, здатність будувати і перебудовувати комунікативне поле); методична (здатність рефлексивно застосовувати професійні засоби і інструменти, аналізувати їх і створювати нові); рефлексивна (здатність володіти різноманіттям рефлексивних засобів для застосування в індивідуальних, подієвих і групових форматах роботи) (Ізотова, 2014).

У попередніх дослідженнях «тьюторську компетентність майбутнього викладача закладів вищої освіти розуміємо як інтегративну якість особистості педагога, що передбачає сформованість професійних і особистісних якостей, умінь та знань, які дають змогу здійснювати тьюторську діяльність, включає наставництво, підтримку, фасилітацію, консультування, спрямована на супровід учасників освітнього процесу, готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії у середовищі закладу вищої освіти і реалізує на практиці здатність до формування індивідуальної освітньої траєкторії, спрямованої розвиток сутнісних сил і здібностей студента. включає проєктування життєвих та професійних стратегій (Кравцова, 2019: 90).

Зауважимо, що майбутні педагоги в умовах нової української школи мають володіти техніками коучингу, фасилітації, консультування. Отже, у структурі тьюторської компетентності доречно виокремити коучингову компетенцію, що відображає здатність до використання методів коучингу в процесі тьюторського супроводу учасників освітнього процесу.

На основі аналізу різних наукових підходів до трактування змісту та структури досліджуваного утворення можна дати авторське розуміння тьюторської компетентності майбутнього педагога. Тьюторська компетентність майбутнього педагога характеризується як широка інтегративна характеристика особистості, що передбачає наявність професійно-педагогічних, спеціальних (тьюторських) умінь та знань, особистісних якостей, здібностей до тьюторської діяльності, здатніть до суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі тьюторського супроводу індивідуального освітнього маршруту здобувачів освіти у відкритому освітньому просторі з урахуванням умов зовнішнього середовища та потреб самої особистості, спрямованої розвиток сутнісних сил і здібностей, цілей, і включає такі компоненти: аналітико-рефлексивний, комунікативний, організаційно-діяльнісний, ціннісно-мотиваційний, прогностично-проєктувальний.

Аналітико-рефлексивний компонент тьюторської компетентності характеризується здатністю до використання діагностичного інструментарію на всіх етапах вивчення індивідуальних особливостей учнів та побудови індивідуальної освітньої траєкторії, здатністю до аналізу цілей, мотивів, цінностей, ресурсів здобувачів освіти, готовністю до рефлексії результату і способу руху індивідуального освітнього маршруту, аналіз ефективності використання зовнішніх і внутрішніх ресурсів та ін.

Комунікативний компонент включає здатність до ефективної суб'єкт-суб'єктної комунікації у процесі тьюторського супроводу всіх учасників освітнього процесу.

Ціннісно-мотиваційний компонент включає здатність до мотивації, високий рівень толерантності, емпатію, високо розвинутий емоційний інтелект, вимогливість, об'єктивність у процесі тьюторського супроводу здобувачів освіти на основі особистісного впливу; здатність нести відповідальність у процесі освітньої тьюторської взаємодії з учнями відповідно до їхніх ціннісно-цільових орієнтирів, вікових та індивідуальних особливостей.

Огранізаційно-діяльнісний компонент відображає здатність майбутнього педагога до організації відкритого освітнього простору з урахуванням умов зовнішнього середовища та потреб самої особистості у процесі тьюторського супроводу здобувачів освіти; здатність та готовність до тьюторського супроводу освітнього процесу; здатність брати участь у створенні та внесенні коректив індивідуальної освітньої траєкторії учнів; готовність організовувати індивідуальну та спільну освітню діяльність з учнями, засновану на застосуванні тьюторських, коучингових, фасилітаційних методів та технологій; готовність здійснювати супровід соціалізації і професійного самовизначення; здатність використовувати тьюторські технології для побудови індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти, здатність до використання методів коучингу в процесі тьюторського супроводу учасників освітнього процесу, яка сприяє максимальному розкриттю потенціалу особистості, її продуктивності та ефективності, допомагає самостійно опанувати нові знання, вміння та навички.

Прогностично-проектувальний компонент відображає здатність майбутнього педагога виявляти якості та виокремлювати особливості розвитку здібностей учня до прогнозування; здатність до передбачення шляхів розвитку індивідуальної освіт-

ньої траєкторії учня; здатність обґрунтовувати подальші умови та шляхи зростання і розвитку особистості, її пізнавального інтересу, прогнозувати перспективи освітньої діяльності здобувачів освіти; здатність до надання допомоги в проєктуванні і реалізації учнями індивідуальних освітніх програм, що включають позаурочну і позашкільну діяльність у системі формальної та неформальної освіти; здатність надавати допомогу в проєктуванні і реалізації учнями індивідуальних освітніх програм, у складанні індивідуальних навчальних планів та їх подальшій корекції,

**Висновки.** Слід зазначити, що тьюторська компетентність майбутнього педагога дає змогу розширити розуміння педагогічної діяльності в контексті реалізації концепції нової української школи. Перспективним полем подальшої наукової роботи може бути детальний аналіз компонентної структури тьюторської компетентності майбутніх педагогів та організаційно-педагогічних умов її формування.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Гармаш О. М. Тьюторська компетентість як феномен теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 65. С. 26–31.
2. Изотова Ю. А. Ключевые компетентности тьютора. URL : http://thetutor.ru/uploads/ККТ (дата звернення: 05.12.14).
3. Калугина Е. В. Моделирование процесса формирования тьюторской компетенции у будущих педагогов. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016. №. 7. С. 44–48.
4. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності.* 2013. № 12. С. 107–113.
5. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» : лекции 1–4. 2010. 56 с.
6. Кравцова Т. О Тьюторська компетентність як складова професійної компетентності майбутнього викладача закладів вищої освіти. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки».* 2019. Вип. 182. С. 86–90.
7. Осадча К. П. Міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 27. С. 56–60.
8. Семеновська Л Методичні аспекти реалізації тьюторського супроводу вивчення педагогічних дисциплін. *Естетика і етика педагогічної дії.* 2014. № 8. С. 121–133.
9. Сергеева А. Д. Особенности субъект-субъектного взаимодействия членов педагогического коллектива. *Молодой ученый*. 2016. № 1. С. 756–758.
10. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. … доктора педагогічних наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2019. 574 с.


## REFERENCES


1. Harmash, O. M. (2019). T'yutors'ka kompetentnist' yak fenomen teoriyi ta praktyky profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov. [Tutor's competence as the phenomenon of theory and practice of future foreign language teachers' professional training]. Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools, issue 65, pp.26–30 [in Ukrainian].
2. Izotova Ju. A. Kljuchevye kompetentnosti t'jutora [Key competences of a tutor] [Electronic resource]. URL: http://thetutor.ru/uploads/ KKT 6 dekabrja 2014 (5.12.14) (1). [in Russian].
3. Kalugina E.V. (2016) Modelirovanie processa obrazovaniya t'yutorskoj kompetencii u budushchih pedagogov [Modeling the process of future pedagogues' tutor's competence formation] Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 7. S. 44–49. [in Russian].
4. Kasyarum, N. (2013). Osvitnii prostir: stanovlennia poniattia [Educational space: becoming of the notion]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti, 12. S.107-113 [in Ukrainian].
5. Kovaleva, T. M. (2010). Materialy kursa «Osnovy t'jutorskogo soprovozhdenija v obshhem obrazovanii»: lekcii 1–4. ["Basics of tutor's support in general education" course materials : lecture 1-4]. Moscow. [in Russian].
6. Kravtsova, T. O. (2019) Tiutorska kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha zakladiv vyshchoi osvity [Tutor competence as a component of professional competence of future lecturer of higher educational institutions] Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky (182). S.86–90. [in Ukrainian].
7. Osadcha, K. P. (2017) Mizhdystsyplinarnyi kontekst formuvannia tiutorskoi kompetentnosti u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv. [Interdisciplinary context of tutor's competence formation in future teachers' professional training] Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. Zbirnyk naukovykh prats. № 27. S. 56–60. [in Ukrainian].
8. Semenovskaya, L. (2014). Methodical aspects of the implementation of tutor's support in the study of pedagogical disciplines. Estetyka i etyka pedahohichnoi dii, 8, S.121-133. [in Ukrainian].
9. Sergeeva A. D. Osobennosti subyekt-subyektnogo vzaimodeystviya chlenov pedagogicheskogo kollektiva. [Peculiarities of subject-subject interaction of pedagogical group mambers]. Molodoy uchenyy. 2016, No.1, S. 756–758.
10. Tolochko, S. (2019). Teoretychni y metodychni zasady formuvannia naukovo-metodychnoi kompetentnosti vykladachiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity. dysertatsiia. [Theoretical and methodical principles of forming lecturers' scientific and methodical competence in the system of postgraduate pedagogical education. Thesis.] Nacionalnyj pedagogichnyj universytet im. M. P. Dragomanova. Kyiv. S.574 [in Ukrainian].

**УДК 378.091.33.011.3-051:004.032.6**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214134**

***Оксана КРАВЧЕНКО,***
*orcid.org/0000-0002-0552-4028*
*аспірантка кафедри методики навчання суспільних дисциплін і ґендерної освіти*
*Національного педагогічного університеті імені М. П. Драгоманова*
*(Київ, Україна) OBogomaz@i.ua*

# ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ

*У статті розкрито сутність понять «педагогічні умови» та «медіаграмотність»; обґрунтовано педагогічні умови формування медіаграмотності майбутніх педагогів у сучасних закладах вищої педагогічної освіти. Проаналізовано сучасну педагогічну і методичну літературу із проблеми формування медіаграмотності в майбутніх педагогів. Наведено можливі варіанти реалізації запровадження моделей медіаосвіти та медіаграмотності до професійної підготовки майбутніх учителів у сучасних закладах вищої педагогічної освіти.*

*У роботі використано такі теоретичні методи, як: аналіз, систематизація й узагальнення методологічних та наукових принципів із проблеми підготовки майбутніх учителів до формування медіаграмотності. Виявлено основні методологічні підходи (особистісно орієнтований, аксіологічний, компетентнісний) та принципи (моделювання професійної діяльності в закладі вищої освіти).*

*Соціально-економічні зміни, які відбуваються сьогодні в Україні, визначили нові напрями формування професійної компетентності майбутніх учителів суспільних предметів. Сучасна система підготовки студентів у закладах вищої освіти є однією з нагальних проблем сьогодення, оскільки вона повинна відповідати оновленим вимогам та забезпечувати належний рівень готовності майбутніх фахівців до ефективної професійної діяльності.*

*Обґрунтовано висновок, що в сучасній педагогічній освіті медіаграмотність стала однією із ключових компетенцій «Нової української школи» сьогодні. І якщо традиційно вчитель виконував роль перекладача інформації, то відповідно до нової парадигми його роль полягає насамперед у розвитку критичної медіаграмотності учнів, аналітичних навичок, умінь, здатності до співпраці та вирішення складних завдань, набору пізнавальних інструментів, які необхідні для найбільш ефективного використання потенціалу сучасних масмедіа.*

***Ключові слова:*** *медіаграмотність, критичне мислення, заклади вищої освіти, педагогічні умови, формування медіаграмотності, професійна компетентність, мотивація до професійної діяльності.*

***Oksana KRAVCHENKO,***
*orcid.org/0000-0002-0552-4028*
*Postgraduate Student at the Department of Teaching Methodology Social Disciplines and Gender Education*
*National Pedagogical Dragomanov University*
*(Kyiv, Ukraine) OBogomaz@i.ua*

# PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF THE FUTURE EDUCATION MEDIA LITERATURE IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THE EDUCATION OF THE PROBLEM

*The article reveals the essence of the concepts "pedagogical conditions" and "media literacy"; the pedagogical conditions of formation of media literacy of future teachers in modern institutions of higher pedagogical education are substantiated. The modern pedagogical and methodical literature on the problem of formation of media literacy in future teachers is analyzed. Possible variants of realization of introduction of models of media education and media literacy to professional training of future teachers in modern establishments of higher pedagogical education are resulted.*

*The following methods are used in the work: theoretical – analysis, systematization and generalization of methodological and scientific principles on the problem of preparation of future teachers for the formation of media literacy. The main methodological approaches (personality-oriented, axiological, competence) and principles (modeling of professional activity in a higher education institution) are revealed.*

*Socio-economic changes taking place today in Ukraine have identified new directions for the formation of professional competence of future teachers of public subjects. The modern system of student training in higher education institutions is one of the urgent problems of today, as it must meet the updated requirements and ensure the appropriate level of readiness of future professionals for effective professional activity.*

*The conclusion is substantiated that in modern pedagogical education media literacy has become one of the key competencies of the "New Ukrainian School" today. And if traditionally the teacher played the role of translator of information, according to the new paradigm, his role is primarily to develop critical media literacy of students, analytical skills, ability to cooperate and solve complex problems and a set of cognitive tools needed to most effectively use the potential of modern media.*

***Key words:*** *media literacy, critical thinking, higher education institutions, pedagogical conditions, media literacy formation, professional competence, motivation for professional activity.*

**Постановка проблеми.** У сучасному суспільстві існує нагальна потреба у формуванні медіаграмотних освітян. Найбільш потрібна педагогічна умова, яка сприяє формуванню професійної компетентності, – це надання позитивної мотивації до опанування майбутньої професії. Нині актуальне завдання закладів середньої освіти – підвищити ефективність навчання й оптимізувати навчальну діяльність учнів. Вирішення цієї проблеми можливе за сприяння позитивній мотивації до майбутньої професії. Використання масмедіа в навчальному процесі є важливим інструментом розвитку системи освіти відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства. Найважливішою частиною медіаграмотності людини є здатність критично мислити, розшифровувати медіатексти, щоб не залежати від масмедіа.

Зміни, які сьогодні відбуваються в суспільстві, багато в чому залежать від масмедіа, які створюють потужні інформаційні потоки, з одного боку, забезпечують доступність інформації, поширення ідей, можливості для самоосвіти та комунікації, а з іншого – через можливість маніпуляції, пропаганди, мови ворожнечі створюють загрозу як в індивідуальних, та і у глобальних масштабах. Значна частка вільного часу українців припадає на активну взаємодію з різними видами медіа – книги, преса, радіо, кіно, телебачення, Інтернет. Це, як наслідок, спричиняє значний вплив медіа на всі вікові групи населення, але насамперед на дітей і молодь. Інтенсивний розвиток медіаосвіти та медіаграмотності в Україні відбувається для того, щоби протистояти зовнішній інформаційній агресії та руйнівній пропаганді. У результаті швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та системи масмедіа необхідна цілеспрямована підготовка особистості як професійного і безпечного користувача. Освітяни активно шукають шляхи формування компетентного медіаграмотного вчителя, який буде здатний перетворити загрози, спричинені можливостями інформаційного суспільства, на ресурс для саморозвитку.

У сучасному світі необхідне формування навичок медіаграмотності в умовах інформаційно-пропагандистських та психологічних війн. Саме заклади вищої освіти мають всі можливості для того, щоби сформувати споживача з високим рівнем медіакомпетентності та медіаграмотності. Важливо як вчителям, так і учням стати медіаосвіченими та медіаграмотними, набути навичок, пов'язаних із роботою в інформаційно-медійному просторі. Раніше в суспільстві домінував лозунг: «Хто володіє інформацією, той володіє світом». Але діджиталізація (цифрування інформації) змінила це твердження, ми потребуємо не просто інформації, а вміння шукати актуальну та якісну. Тому нині медіаграмотність стає життєво необхідною навичкою кожного члена суспільства.

**Аналіз досліджень.** У результаті проведеного аналізу останніх публікацій можна стверджувати, що тематика нашого дослідження на теренах України здобула широкий науковий розголос. Питання, пов'язані з розвитком медіаосвіти та медіаграмотності в Україні, відображені у працях українських дослідників.

Різноманітний спектр навчальної та методичної літератури за напрямами впровадження медіаграмотності розробили такі вітчизняні дослідники: Валерій Іванов, Оксана Волошенюк, Галина Дегтярьова, Олександр Мокрогуз, Тамара Бакка, Тетяна Мелещенко й інші.

Теорію та практику медіаосвіти в сучасному науковому дискурсі досліджують багато іноземних учених у працях про масмедіа загалом, моделі й методи медіаосвіти таких авторів, як Сінді Шейбе, Фейз Рогоу, Маршал Маклюєн, Лен Мастерман, Олександр Федоров та інші.

**Мета статті** – визначити та теоретично обґрунтувати доцільність дослідження педагогічних умов формування медіаграмотності майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** Масмедіа посідають особливе місце в житті сучасної людини загалом і у просторі її дискурсивної взаємодії зокрема, що спонукає деяких дослідників називати сучасні суспільства «медійними». Вони накладають відбиток на ритм щоденного життя окремої людини, є важливим засобом взаємозв'язку між владою та народом і між різними суспільним групами та соціальними інститутами. З одного боку, медійна індустрія є одним із найприбутковіших секторів економіки, одним із головних чинників ідеологічного впливу на суспільство. З іншого – сприймання медійних продуктів є невід'ємною частиною повсякденного життя сучасних людей, яка за кількістю витраченого на неї часу стоїть на другому місці серед усіх видів активності, поступається лише праці.

Людина, не обізнана у сфері масмедіа, є більшою мірою об'єктом маніпулювання, тому що вона не сприймає значної частини інформації, особливо аудіовізуальної, оскільки просто не підготовлена до її сприйняття та займає пасивну позицію щодо масмедіа, не знає, яким чином захистити себе від їхнього впливу, часто навіть не усвідомлює, що такий захист необхідний.

Сьогодні яскраво видно потужний вплив масмедіа на освіту молодого покоління, тому вони

часто перетворюються на один з основних чинників їх соціалізації. Отже, для підготовки компетентного професіонала дуже важливо сформувати у студентів розуміння питання медіаграмотності та медіакомпетентності вчителя. Потреба в посиленому розвитку медіаосвіти зумовлена необхідністю протистояти маніпуляціям і пропаганді. У сучасному світі стрімкими темпами відбувається розвиток системи масмедіа й інформаційно-комунікаційних технологій. Тому нам необхідна цілеспрямована підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними. І на одне з перших місць виходить фундаментальна складова частина інформаційної безпеки будь-якої країни – медіаосвіта, яка відіграє провідну роль у вихованні активної громадянської позиції та патріотизму молоді, формуванні національної ідентичності.

Медіакультура оточує нас майже в кожній сфері життя, тому необхідно її залучати до навчального процесу. Медіаосвіта має навчити грамотно використовувати технічні ресурси та критично їх оцінювати. Від якості медіаосвіти і буде залежати рівень медіакультури і духовний рівень суспільства. Медіасередовище впливає на свідомість суспільства загалом і особистості зокрема, але не все, що повідомляється масмедіа, є достовірним, об'єктивним та корисним. Саме тому в людині має формуватися критичне ставлення до мас-медіа, вона має розсудливо сприймати й оцінювати медіаінформацію.

Медіаграмотність та медіаосвіта в сьогоденні є однією з основних компетентностей майбутнього вчителя, хоча ці поняття є порівняно новими в педагогіці, вони стрімко та впевнено ввійшли в царину педагогічної науки.

Термін «медіаграмотність» походить від термінів «критичне бачення» та «візуальна грамотність», ще вживаються такі поняття, як «технологічна грамотність», «інформаційна грамотність», «комп'ютерна грамотність» та інші (Іванов, 2013: 10). Основне завдання медіаграмотності та медіаосвіти – навчання та виховання активної та грамотної людини, яка має здатність сприймати, створювати, аналізувати й оцінювати медіатексти.

Процес формування медіаграмотності відбувається в медіапросторі. Медіаосвітній простір – це реальність для здійснення ефективної комунікації, яка не має кордонів, поширення інформації та обмін нею набувають глобального характеру.

«Мета освіти з медіаграмотності – допомогти особам, незалежно від віку, розвинути навички досліджувати та вміння виражатися, які їм потрібні, щоб вони вміли критично мислити, ефективно комунікувати та бути активними громадянами в сучасному світі. У цьому твердженні наявні цілі – створити осіб, що критично мислять, ефективно комунікують та є активними громадянами, а також стратегії, як цього досягнути, що розподіляються на дві категорії: навички досліджувати та вміння виражатися» (Словник іншомовних слів, 2002: 80).

Значну частину часу дослідники питань медіаграмотності витрачають для допомаги учням навчитися ставити правильні запитання, не лише коли вони аналізують медіатексти, створені іншими людьми, а й коли вони представляють свої авторські тексти.

Елізабет Томан і Тесса Толлс із Центру медіаграмотності пишуть: «Стати медіаграмотною людиною означає не тільки запам'ятовувати факти про медіа, а радше навчитися ставити правильні запитання про те, що ви переглядаєте, читаєте або слухаєте» (Шейбе, Рогоу, 2014: 81). Інакше кажучи, важливо, що учні вчаться ставити корисні запитання. «Аксіома, яка каже, що якість відповідей, які ви отримуєте, залежить від якості питань, які ви ставите, – істинна» (Шейбе, Рогоу, 2014: 82).

Для формування медіакомпетентного та медіаграмотного майбутнього вчителя потрібні спеціальні педагогічні умови. Для початку ми досліджуємо теоретичне визначення поняття «умова». У «Сучасному словнику іншомовних мов» поняття «умови» трактоване як «категорія, що характеризує відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких існувати він не може; як необхідна обставина, що вможливлює здійснення, утворення чогось або сприяє чомусь» (Словник іншомовних слів, 2002: 521). У «Великому тлумачному словнику української мови» є декілька значень поняття «умова», серд яких такі: «1) необхідна обставина, яка уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; 2) обставина, особливість реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; 3) правила, які існують або запроваджені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; 4) сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь» (Великий тлумачний словник, 2005: 694).

Ключовим у нашому дослідженні є поняття «педагогічні умови». Педагогічні умови визначаються й усвідомлюються викладачами та студентами в навчально-виховному процесі, активізують їх, що приводить до зростання ефективності професійної підготовки.

Отже, педагогічні умови розглядаємо як сукупність різноманітних можливостей змісту, методів і організаційних форм педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети. Вони мають бути взаємопов'язаними і взаємозумовленими, сприяти підвищенню ефективності навчання майбутніх учителів. Реалізація педагогічних умов – це планомірна робота з уточнення закономірностей навчального процесу, яка забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження.

Названі ознаки педагогічних умов досить детальні, тому мають бути використані для аналізу різних видів педагогічної діяльності, зокрема і для формування медіакомпетентності майбутніх учителів.

Основними вимогами до педагогічних умов формування майбутніх учителів сучасних закладів вищої педагогічної освіти, є опанування системи педагогічних знань (чітке усвідомлення кінцевої мети навчання та виховання у ЗВО, знання особливостей функціонування педагогічної системи, знання дидактики вищої школи); опанування системи психологічних знань (знання психічних закономірностей навчання та виховання у вищій педагогічній школі з урахуванням особливостей студентства та характеру взаємодії структурних компонентів педагогічної системи вищої школи, знання індивідуальних і типологічних особливостей власної особистості, знання психологічних особливостей перебігу діяльності викладача як педагога та вченого), комунікативна й організаторська майстерність.

Обґрунтований відбір необхідних і, на нашу думку, достатніх умов є черговим етапом оптимізації процесу фахової підготовки майбутніх учителів щодо формування їхньої медіаграмотності.

Головні завдання медіаосвіти та медіаграмотності у професійній підготовці педагога полягають у сприянні формуванню:

– медіаімунітету, який допомагає протистояти агресивному медіасередовищу, забезпечує психологічне благополуччя під час споживання медіатекстів, що передбачає вміння знаходити та використовувати потрібну інформації, розпізнавати фейки і пропаганду, захиститися від шкідливої інформації з урахуванням маніпулятивних впливів;

– розвиненого критичного мислення як одного із ключових механізмів медіаграмотної особистості, яке гарантуватиме свідоме споживання медіапродуктів, реального оцінювання інформації;

– здатності до медіатворчості, яка буде проявлятися в самовираженні особистості та реалізації її життєвих завдань, покращенні якості міжособистісної комунікації і приязності соціального середовища, стосунків і якості життя у значущих для особистості спільнотах;

– ціннісне ставлення до використання інформаційно-комунікаційних технологій і до поповнення знань, удосконалення вмінь і розвитку досвіду використання їх під час проведення занять (Шейбе, Рогоу: 2014, 98).

Медіапедагоги різних країн світу у своїх дослідженнях часто підкреслюють потребу в медіаграмотності вчителів як основній складовій частині професійної підготовки. «Передбачається, що медіаграмотний педагог буде вміти:

– заохочувати і розвивати в учнів бажання ставити обґрунтовані проблемні запитання, пов'язані з медіа;

– використовувати у викладанні дослідницьку методику, коли учні зможуть самостійно шукати медіаінформацію, щоб відповісти на різні питання, застосовувати знання, отримані в навчальному курсі, до нових областей;

– допомагати учням розвивати здатність використовувати різноманітність первинних джерел медіаінформації, щоб дослідити проблеми і потім зробити узагальнені висновки;

– організовувати проведення дискусій, де учні зможуть навчитися толерантно слухати інших і тактовно висловлювати власні думки; підтримувати відкриті обговорення, де немає категоричних відповідей на багато запитань;

– заохочувати учнів міркувати над їхнім власним медійним досвідом» (Іванов, 2013: 43).

Перед сучасної освітою постають нові завдання, оскільки стрімкими темпами відбувається глобальний процес інформатизації суспільства. Через сучасні медіа люди пізнають навколишній світ. Одним зі шляхів виховання самостійної, творчої особистості, здатної вільно орієнтуватися в медіасвіті, є цілеспрямоване, продумане включення сучасних медіазасобів до навчально-виховного процесу.

Якщо зважати на глобальне значення сучасних інформаційних технологій та їхню роль для суспільства, то необхідно розуміти і значні небезпеки та ризики, які масмедіа створюють для молодого покоління: надмірне захоплення соціальними мережами, безконтрольне споживання медіатехнологій, спричиняють різноманітні психологічні впливи, що призводять до втрати морально-етичних норм та загальнолюдських цінностей.

Серед основних завдань сучасних закладів педагогічної вищої освіти в Концепції впровадження медіаосвіти в Україні визначається:

«1. Формування інформаційної культури. Інформаційна культура – показник загальної та фахової культури людини. Складовими частинами інформаційної культури є комп'ютерна грамотність, медіакомпетенція, медіакультура, а також культура читання. Для її формування необхідно розвивати інформаційну компетентність, що передбачає:

– вивчення різноманітних джерел інформації;

– здійснення аналітико-синтетичної переробки інформації;

– застосування прийомів і способів самостійного ведення пошуку за допомогою новітніх технологій.

2. Ознайомлення майбутніх фахівців із розмаїттям засобів опрацювання інформації.

3. Вироблення медіаімунітету як спроможності протистояти агресивному медіасередовищу і збереження відчуття психологічного благополуччя під час споживання медіапродукції.

4. Формування рефлексії і критичного мислення як психологічних механізмів, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції на основі ефективного орієнтування в медіапросторі й осмислення власних медіапотреб.

5. Створення здатності до медіатворчості для компетентного і здорового особистісного самовираження, реалізації життєвих завдань, покращення якості міжособової комунікації і приязності соціального середовища тощо» (Найдьонова, Слюсаревський, 2010).

У сучасному суспільстві зростає роль інформаційних ресурсів, які стають одними з головних засобів праці. Інформаційна культура та медіаосвіта особистості розглядаються як загальна культура людини. Тому сучасний учитель повинен не тільки мати уявлення про медіаосвітній напрям у педагогіці, а й володіти інформацією про дидактичні та виховні можливості сучасних медіа, психолого-педагогічні умови та форми їх застосування в навчально-виховному процесі. Майбутнім учителям необхідно застосовувати різноманітні медійні продукти у своїй професійній діяльності для того, щоб розвивати медіакомпетентності своїх учнів. Щоб це реалізувати, учителю треба опанувати різні медіаосвітні технології, а після – вдало використовувати їх для підвищення власного професійного рівня. Сучасні медіатехнології забезпечують легкість отримання різноманітної інформації. З огляду на значний потенціал медіаосвіти в навчально-виховному процесі, важливо формувати медіаграмотність майбутніх учителів. Ефективний навчальний процес буде лише в тому разі, якщо буде розвинена індивідуальність студента й уміння використати засоби масмедіа та медіатексти в майбутній професії. Тому завдання викладача полягає в тому, щоб спрямувати зусилля студентів на самостійне вироблення нових знань, що являють собою результат пізнавального процесу, отриманий самим студентом.

Також надзвичайно важливі в цьому аспекті особисті якості сучасних майбутніх учителів:

– гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях;

– самостійно набувати необхідних знань, уміти їх застосовувати на практиці для розв'язання різноманітних проблем, а також самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня;

– критично мислити, уміти побачити труднощі, які виникають у реальному світі, і відшукати шляхи їх раціонального подолання;

– грамотно працювати з інформацією (уміти підбирати необхідні для виконання поставленого завдання факти, аналізувати їх, висувати гіпотези щодо розв'язання проблем, робити необхідні узагальнення, зіставляти з аналогічними або альтернативними варіантами, формувати аргументовані висновки).

Майбутні вчителі у процесі навчання ознайомлюються з історією й етапами розвитку медіаосвіти, вивчають основні медіаосвітні технології, а також мають аналізувати та створювати медіатексти різних видів і жанрів. Оскільки в майбутньому вчителі будуть розробляти навчально-методичні рекомендації з основ медіаграмотності для своїх учнів; відбирати й оформляти роздатковий матеріал до уроків: ілюстрації, телепрограми, фото, таблиці, презентації; готувати ігрові завдання для медіаосвіти школярів тощо. Складовою частиною таких занять мають бути різні форми: усне резюме сприймання будь-якого медіатексту; основні характери персоналій; есе, що відображає сприймання медіатексту; колаж на основі вирізок із газет і журналів; текстове повідомлення для новин; відповіді на запитання репортерів; інтерв'ю; репортаж; газета; реклама тощо. Окрім цього, майбутнім учителям можна запропонувати завдання для виявлення емпатії, наприклад: описати почуття, асоціації, викликані медіатекстами; згадати твори різних жанрів мистецтва та провести асоціації з будь-яким твором медіакультури; обґрунтувати, чому одні медіатексти стають надзвичайно популярними, а інші такої популярності не мають тощо.

**Висновки.** Отже, медіаграмотність нині є важливою складовою частиною справжнього професіоналізму майбутнього вчителя. Вона допоможе вчителю формувати загальнолюдські цінності,

розвивати національну культуру й опрацьовувати медійні повідомлення. Тому зараз надзвичайно актуально формувати та підвищувати медіакультуру, розвивати вміння орієнтуватися в медійному просторі майбутніх учителів. Щоб бути сьогодні високоосвіченим учителем, потрібно володіти сучасними інформаційно-комунікаційними та нанотехнологіями, популярними серед молоді. Тому медіаграмотність є важливою складовою частиною професіоналізму майбутнього вчителя, який має набути відповідних знань, умінь і навичок в умовах Нової української школи.

Перед освітою постає завдання виховати вчителя-професіонала з високим рівнем медіакомпетентності та медіаграмотності, спроможного адекватно відображати реальність, формувати та виявляти власне ставлення до явищ дійсності, а також формувати відповідні якості в учнів. Виконання цих завдань передбачає зміну пріоритетів у змісті професійної підготовки майбутніх учителів, привнесення в її центр питань, пов'язаних із медіаграмотністю, світоглядними цінностями, життєвими суспільними потребами й інтересами.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 слів / уклад. та голов. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII. 1728 с.
2. Литвин А. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.
3. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. : В. Іванов, О. Волошенюк ; за наук. ред. В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2013. 352 с.
4. Медіаосвіта (медіаграмотність) : навчальна програма для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників / В. Мороз та ін. Київ, 2011. 102 с.
5. Найдьонова Л., Слюсаревський М. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні : нова редакція. Київ, 2016. 16 с. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/ (дата звернення: 05.06.2020).
6. Словник іншомовних слів / уклад. : С. Морозов, Л. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2002. 680 с.
7. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність : підручник для вчителя. Перекл. з англ. С. Дьома / за загал. ред. В. Іванова, О. Волошенюк. Київ : Центр вільної преси, Академія української преси, 2014. 319 с.

## REFERENCES

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionaty of the modern Ukrainian language]: 250 000 / uklad. ta holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin: Perun, 2005. VIII, 1728 s. [In Ukrainian].
2. Lytvyn A. V. Metodolohichni zasady poniattia "pedahohichni umovy" [Methodological principles of the concept of "pedagogical conditions"]/: na dopomohu zdobuvacham naukovoho stupenia / A. V. Lytvyn. Lviv: SPOLOM, 2014. 76 s. [In Ukrainian].
3. Mediaosvita ta media hramotnist [Media education and media literacy]: pidruchnyk / Red.-upor V. F. Ivanov, O. V. Volosheniuk; Za naukovoiu redaktsiieiu V. V. Rizuna. Kyiv: Tsentr Vilnoi Presy, 2013. 352 s. [In Ukrainian].
4. Moroz V. O., Levkivskyi K. M., Ivanov V. F., Danylenko V. I., Melezhyk V. P., Volosheniuk O. V. Mediaosvita (mediahramotnist). Navchalna prohrama (dlia slukhachiv kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv) [Media education (media literacy). Curriculum (for students of advanced training courses for teachers and research and teaching staff)]. Kyiv, 2011.102 s. [In Ukrainian].
5. Naidonova L. A., Sliusarevskyi M. M. Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini [Concept of introduction of media education in Ukraine]: nova redaktsiia. Kyiv, 2016. 16 s. URL: http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/ (data zvernennia: 05.06.2020) [in Ukrainian].
6. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words] / uklad.: S. M. Morozov, L. M. Shkaraputa. Kyiv: Nauk. dumka, 2002. 680 s. [In Ukrainian].
7. Sheibe S., Rohou F. Mediahramotnist: Pidruchnyk dlia vchytelia [Media literacy: A textbook for teachers] / Sindi Sheibe, Feiz Rohou / Perekl. z anhl. S. Doma; za zahal. red. V. F. Ivanova, O. V. Volosheniuk. Kyiv: Tsentr vilnoi presy, Akademiia ukrainskoi presy, 2014. 319 s. [In Ukrainian].

**УДК 378.1:004.738.52**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214135**

***Андрій КРИЖАНОВСЬКИЙ,***
*orcid.org/0000-0001-9226-9012*
*кандидат медичних наук,*
*асистент кафедри ортопедичної стоматології*
*Дніпропетровської медичної академії Міністерства охорони здоров'я України*
*(Дніпро, Україна) Andrei.kr@i.ua*

# ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*У статті розглядається сутність використання соціальних мереж у навчальному процесі вищого навчального закладу. Висвітлені поняття «соціальна мережа» й «освітні технології». Завдяки ґрунтовному аналізу наукової літератури виокремлені типи соціальних мереж. Зазначено список освітніх та наукових соціальних мереж для розширеного доступу до освітніх ресурсів, які створюють умови для мобільності здобувачів та викладачів, покращення якості освіти та формування єдиного освітнього простору. Соціальні мережі надають можливість викладачам та здобувачам виступати активними творцями своїх інформаційних контентів, стимулювати обмін знаннями між професійними учасниками наукового й освітнього процесів.*

*Охарактеризовано контенти наукових мереж Scientific Network та Scipeople, де можна створювати свій профіль, публікувати свої тези та статті.*

*Визначено види освітніх технологій і наведено приклади форм навчальних занять, як-от традиційні та технології проблемного навчання. Під інноваційними методами у вищій освіті розуміються методи, які засновані на використанні сучасних досягнень науки й інформаційних технологій. Наголошено на тому, що інноваційні методи передбачають застосування активного навчання, як-от інтерактивні методи навчання, проблемне навчання, дослідницькі, тренінгові форми, модульно-рейтингові тощо.*

*Автором визначено дидактичні матеріали для різних видів навчального процесу. Зазначено, що методологічною основою створення освітніх і науково-освітніх соціальних мереж є ідеологія управління знаннями в інформаційному суспільстві. Акцентується, що корпоративний портал – це програмне забезпечення для реалізації концепції «усе в одному місці через єдиний інтерфейс користувача». Доцільним є визначення того, що соціальні мережі є однією з нетрадиційних освітніх технологій.*

***Ключові слова:*** *освітні технології, соціальні мережі, здобувачі, навчальний процес, освітні та наукові мережі, освітній портал.*

***Andrey KRYZHANOVSKY,***
*orcid.org/0000-0001-9226-9012*
*Doctor of Philosophy,*
*Assistant at the Department of Prosthetic Dentistry*
*Dnipropetrovsk Medical Academy of the Ministry of Health of Ukraine*
*(Dnipro, Ukraine) Andrei.kr@i.ua*

# USE OF SOCIAL NETWORKS IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*The article considers the essence of using social networks in the educational process of higher educational institutions. The concepts of "social network" and "educational technology" are highlighted. Thanks to a thorough analysis of the scientific literature, types of social networks are defined. The list of educational and scientific social networks for increased access to educational resources is specified, that create conditions for the mobility of applicants and lecturers, improve the quality of education and the formation of a single educational space. Social networks provide an opportunity for lecturers and applicants to be active creators of their information contents, to stimulate the exchange of knowledge between professional participants in scientific and educational processes.*

*Described the contents of scientific networks Scientific Network and Scipeople where you can create your own profile and publish your thesis and articles.*

*The types of educational technologies are determined and examples of training session forms such as traditional and technologies of problem-based teaching are given. Innovative methods in higher education are understood as methods based on the use of modern achievements of science and information technology. It is noted that innovative methods involve the use of active teaching methods such as interactive teaching methods, problem-based teaching, research, training forms, module-rating and etc.*

*The author defines didactic materials for various types of educational process. It is noted that the methodological basis of creating educational and scientific-educational social networks is the ideology of knowledge management in the information society. It is emphasized that the corporate portal is the Internet software server for implementing the concept of "all in one place through a single user interface". It is appropriate to determine that social networks are one of the non-traditional educational technologies.*

***Key words:*** *educational technologies, social networks, applicants, educational process, educational and scientific networks, educational portal.*

**Постановка проблеми.** Нині термін «інтернет» уживається на позначення не тільки комп'ютерної, а й соціальної спрямованості. Міжнародна комп'ютерна мережа стала новим засобом масової інформації (далі – ЗМІ), загальнодоступним засобом масової комунікації, майданчиком економічних і політичних операцій, місцем проведення дозвілля і навіть релігійних дій. Інтернет проник практично в усі сфери суспільства. Він інтегрований у сучасні технології надання послуг, економіку, державні органи, а надзвичайно актуальним є питання застосування соціальних мереж в освіті. Глобальна мережа сама стає ресурсом і соціальним інформаційним середовищем, у рамках якої вирішуються, серед іншого, і нові педагогічні завдання, реалізуються нові форми навчальної діяльності, які неможливо уявити і здійснити поза Мережею.

Зі зростанням популярності соціальних мереж серед молоді з'являються можливості використовувати інтерес до соціальних мереж у навчальних цілях у вищих навчальних закладах, тому що соціальні мережі передбачають кардинально інший тип комунікації. Вони можуть використовуватися як один із видів дистанційного навчання або ж як один із засобів традиційного навчання. Тому соціальні мережі набувають все більшої значущості в житті сучасного суспільства (Гаркуша, 2019: 43).

**Аналіз досліджень.** Вивченню проблеми використання соціальних мереж, інтернет-комунікацій приділяють свою увагу такі провідні вітчизняні та закордонні науковці (Арестова, 2010), як: Д. Іванов, Т. Келер, Дж. Семпсі, О. Філатова, В. Фріндте, Т. Шуберт; проблеми використання вебспільнот у дистанційній освіті розглядали Р. Голощук, А. Хуторський; у статтях А. Алкінда Тейлора та інших аналізується навчальна діяльність в ігровій формі; цифрові ігри (Токарєва та ін., 2018), К. Салена, Е. Цимермана.

Проте, незважаючи на значну кількість публікацій із проблематики інтернету, соціальних мереж, маловисвітленим питанням залишається використання соціальних мереж для навчального процесу у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ).

**Мета статті** – розкриття питання та визначення сутності використання соціальних мереж у навчальному процесі ВНЗ на основі теоретичного аналізу доробків науковців.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «соціальна мережа» походить від метафори «соціальна тканина» («павутина відносин»), що вживалася соціальними філософами XIX–XX ст. (Г. Спенсер, Дж. Морено, А. Радкліф-Браун) (Константинов, 2015: 110). Сам термін «соціальні мережі» увів англійський антрополог Джон Барнс у 1954 р. в дослідженні взаємозв'язків між людьми за допомогою соціограм. У 1970-ті рр. сформувався комплекс соціологічних і математичних методів досліджень, які становлять науковий фундамент сучасного аналізу соціальних мереж (social network analysis, SNA).

У широкому сенсі слова соціальна мережа – це сайт, створений із метою пошуку, знайомств та спілкування людей.

Розрізняють чотири типи соціальних мереж (Лаврентьєва, 2014):

– по-перше, це професійні соціальні мережі, які створювалися для шукачів та роботодавців, система рекомендацій, репутації та прозорості кар'єрного досвіду в дії (linkedin.com, moikrug.ua, pro2. com);

– по-друге, це блог-мережі (Livejournal.com, liveinternet.ru, blogspot.com);

– по-третє, це сайти знайомств (mambo.ua та loveplanet.ua);

– по-четверте, це сайти для пошуку людей, які вчилися в одній школі або ВНЗ (facebook.com).

Останнім часом стали з'являтися освітні та наукові соціальні мережі: https://googoodoo.com – вбудовані навчальні модулі; https://y-monitora.com – українська вільна і незалежна соціальна мережа, яка надає зручні та зрозумілі інструменти для знайомства, спілкування, розваг, самоосвіти, організації груп спільних інтересів і захоплень тощо; https://hurtom.com – портал для обміну матеріалами українською мовою; https://pablik.in/ – перша українська мережа для учнів та студентів; http://nature.web.ru/ – наукова мережа Scientific Network; http://scipeople.ru/ – наукова мережа; https://socionet.ru/ – онлайнова наукова інфраструктура; http://dnevnik.com/ – шкільна соціальна мережа тощо (джерело: https://uk.wikipedia.org/wiki/).

Інформаційна система «Наукова мережа / Scientific Network" створена для полегшення доступу населення до наукової, науково-популярної та освітньої інформації. Дана соціальна мережа являє собою єдину базу розділів та сервісів: анотації книжок, анонси конференцій, біографії вчених, дипломні роботи, дисертації, завдання, календар подій, книги, коментарі, курси лекцій, наукові статті, новини, оглядові статті, популярні замітки, популярні статті, реферати, словникові статті, таблиці, тези, облікові картки, фотографії. Контент Scientific Network, як бачимо, створений авторами та модераторами проєкту, тому він досить добре організований, структурований, містить велику кількість інформації.

Даний вид соціальних мереж можна схарактеризувати як відкритий портал, що стимулює обмін знаннями між професійними учасниками наукового й освітнього процесів.

База знань Scipeople створюється учасниками проєкту: кожен зареєстрований користувач створює свій профіль та публікує свої статті, тези. Мережа являє собою суперблог, який створюється під час обміну знаннями між професійними учасниками науково-освітнього процесу.

Отже, соціальні мережі сьогодні використовуваються переважно для обміну інформацією між професіоналами, ученими. Інша їхня роль полягає у створенні знань, отриманні колективного знання. Для виконання цієї ролі наукові й освітні мережі повинні мати дискусійний майданчик (наприклад, форуми, деревовидні коментарі тощо), необхідно передбачити оперативну систему сповіщень (розсилка).

З метою формування та розвитку професійних навичок здобувачів вищого навчального закладу в навчальному процесі передбачається використання активних та інтерактивних форм проведення занять у поєднанні з позааудиторною роботою. У рамках навчальних курсів повинні бути передбачені зустрічі із представниками українських та закордонних компаній, освітніх установ, наукових, державних і громадських організацій, майстер-класи експертів і фахівців. Питома вага занять, що проводяться в інтерактивних формах, визначається головною метою програми, особливістю контингенту здобувачів та змістом конкретних дисциплін (Рыжаков, 2015).

Невдовзі традиційну класно-урочну систему навчання можуть витіснити *освітні технології*. *Освітня технологія* (технологія у сфері освіти) – це сукупність науково та практично обґрунтованих методів та інструментів для досягнення запланованих результатів у галузі освіти. Застосування конкретних освітніх технологій у навчальному процесі визначається специфікою навчальної діяльності, її інформаційно-ресурсної основи та видів навчальної роботи.

Варто зазначити, що освітні технології – сукупність організаційних форм, педагогічних методів, засобів, а також соціально-психологічних, матеріально-технічних ресурсів освітнього процесу, які створюють комфортну й адекватну цілям виховання та навчання освітнє середовище, що сприяє формуванню всіма або більшістю здобувачів необхідних компетенцій та досягнення запланованих результатів освіти.

Зокрема, освітня технологія пов'язана із процесом постановки та реалізації заданих освітніх цілей, досягнення яких гарантується незалежно від майстерності педагогів та забезпечується всім арсеналом психолого-педагогічних, управлінських і технічних засобів, методів, форм.

У результаті проведеного аналізу наукових джерел можна визначити види освітніх технологій (Олифер, 2010):

1. *Традиційні освітні технології* – орієнтуються на організацію освітнього процесу, яка передбачає пряму трансляцію знань від викладача до здобувача (переважно на основі пояснювально-ілюстративних методів навчання). Навчальна діяльність студента в таких умовах зазвичай має репродуктивний характер.

Наведемо приклади форм навчальних занять із використанням традиційних технологій:

– *інформаційна лекція* – послідовний виклад матеріалу в дисциплінарній логіці, здійснюваний переважно вербальними засобами (монолог викладача);

– *семінар* – евристична бесіда викладача та студентів, обговорення заздалегідь підготовлених повідомлень, проєктів з кожного питання плану заняття з єдиним для всіх переліком рекомендованої обов'язкової та додаткової літератури;

– *практичне заняття* – заняття, присвячене освоєнню конкретних умінь та навичок щодо запропонованого алгоритму;

– *лабораторна робота* – організація навчальної роботи з реальними матеріальними й інформаційними об'єктами, експериментальна робота з аналоговими моделями реальних об'єктів.

2. *Технології проблемного навчання* – організація освітнього процесу, яка передбачає постановку проблемних питань, створення навчальних проблемних ситуацій для стимулювання активної пізнавальної діяльності студентів.

Приклади форм навчальних занять з використанням технологій проблемного навчання:

– *проблемна лекція* – виклад матеріалу, що передбачає постановку проблемних та дискусійних питань, висвітлення різних наукових підходів, авторські коментарі, пов'язані з різними моделями інтерпретації досліджуваного матеріалу;

– *лекція «удвох» (бінарна лекція)* – виклад матеріалу у формі діалогічного спілкування двох викладачів (наприклад, реконструкція діалогу представників різних наукових шкіл, «ученого», «практика» й ін.);

– *практичне заняття у формі практикуму* – організація навчальної роботи, спрямована на виконання комплексного навчально-пізнавального завдання, що вимагає від студента застосування як науково-теоретичних знань, так і практичних навичок;

– *практичне заняття на основі кейс-методу* («метод кейсів», «кейс-стаді») – навчання в контексті модельованої ситуації, що відтворює реальні умови наукової, виробничої, громадської діяльності.

Під інноваційними методами у вищій освіті маються на увазі методи, засновані на використанні сучасних досягнень науки й інформаційних технологій в освіті. Вони спрямовані на підвищення якості підготовки шляхом розвитку у здобувачів творчих здібностей та самостійності. Передбачають застосування інформаційних освітніх технологій, а також навчально-методичних матеріалів, що відповідають сучасному світовому рівню, у процесі викладання дисципліни (Олифер, 2010):

– використання мультимедійних підручників, електронних версій ексклюзивних курсів у викладанні дисципліни;

– використання медіаресурсів, енциклопедій, електронних бібліотек та інтернету;

– проведення електронних презентацій рефератів, курсових та випускних кваліфікаційних робіт;

– проведення занять у режимі відеоконференцзв'язку;

– вирішення юридичних, економічних (інших) завдань із застосуванням довідкових систем «Гарант», «Консультант +»;

– консультування здобувачів із використанням електронної пошти;

– використання програмно-педагогічних тестових завдань для перевірки знань студентів тощо.

Крім того, інноваційні методи також передбачають застосування методів активного навчання:

– інтерактивні методи навчання: метод кейсів, метод проєктів;

– методи проблемного навчання, вирішення ситуативних завдань;

– дослідницькі методи;

– тренінгові форми;

– проведення ділових та рольових ігор, круглих столів на базі сучасних інформаційних технологій;

– модульно-рейтингові технології організації навчального процесу й ін.

Також у число дидактичних матеріалів, використовуваних для різних видів навчального процесу, можуть входити (Рыжаков, 2015):

– *збірник задач*. Містить завдання й опис методів їх розв'язання в обсязі пройденого курсу. Зазвичай усі теми, за якими запропоновані завдання, забезпечені короткими теоретичними відомостями. Наводяться варіанти типових завдань для самостійного вирішення студентами. Велике число завдань дозволяє використовувати даний вид навчального видання на практичних заняттях, для виконання контрольних робіт, а також для самостійного вивчення;

– *збірник вправ*. Містить вправи та методичні рекомендації щодо застосування теоретичного матеріалу у процесі виконання вправ в обсязі певного курсу;

– *збірник іноземних текстів*. Містить іноземні тексти для вивчення іноземної мови з урахуванням специфіки основної освітньої програми вищої професійної освіти;

– *практикум*. Містить практичні завдання і вправи;

– *збірник тестів*. Містить набір тестів, що дозволяють оцінити рівень залишкових знань студентів із конкретних дисциплін;

– *хрестоматія*. Містить офіційні, наукові, літературно-художні, історичні й інші твори або уривки з них, які є об'єктом вивчення навчальної дисципліни, доповнює і розширює знання учнів;

– *атлас*. Альбом, що містить зображення різних об'єктів (карти, креслення, малюнки тощо), служить для навчальних і практичних цілей;

– *навчальний наочний посібник*. Навчальне видання образотворчіх матеріалів у допомогу викладачеві і студентам, що вивчають відповідну дисципліну;

– *робочий зошит.* Навчальний посібник, який містить особливий дидактичний матеріал, що сприяє самостійній роботі здобувача з освоєння навчальної дисципліни.

Для організації навчального процесу використовують як традиційні освітні технології, так і нетрадиційні освітні можливості соціальних мереж.

На нашу думку, методологічною основою створення та просування освітніх і науково-освітніх соціальних мереж варто розглядати ідеологію управління знаннями в інформаційному суспільстві.

Засобом управління знаннями ми розглядаємо *корпоративний портал*. Портал (portal) – це інтегрований комплекс (інтернет-сервер) програмного забезпечення для реалізації концепції «усе в одному місці через єдиний інтерфейс користувача» (Константинов, 2015), який забезпечує:

– єдину точку доступу користувачів через інтернет до всіх або обраних ресурсів, послуг та додатків порталу, що надається, можливо, на основі персоналізації або аутентифікації;

– об'єднання інформаційних ресурсів та послуг;

– доставку важливої для даної аудиторії інформації;

– спільну роботу та колективні послуги.

У соціальних мережах розрізняють такі типи порталів (Малышева, 2013: 790):

1. Горизонтальні портали (horizontal portal), або мегапортали адресують свої послуги всьому співтовариству користувачів інтернету.

2. Вертикальні портали (vertical portal), їх ще називають «Ворталь» (Vortal), обслуговують вузькоспеціалізовані співтовариства, ринки, специфічні групи, які об'єднані певними інтересами.

3. Голосовий портал (voice portal) – доступ до порталу здійснюється за допомогою телефонного (голосового) зв'язку; клієнт набирає номер свого голосового порталу та за допомогою голосових команд або клавіатури телефону отримує інформацію або виконує операції (банківські, купівля, продаж тощо).

4. Персональні портали (personal portal) надають індивідуальні ресурси та послуги окремим споживачам; зазвичай такі портали забезпечують користувачам електронну пошту, ведення календаря, персональний інформаційний менеджер та інші послуги; персональні портали можуть бути компонентами мегапорталу (наприклад, MyYahoo!), але можуть бути й абсолютно незалежними від мегапорталу.

5. Корпоративний портал (corporate portal) забезпечує доступ до корпоративної інформації, можливо, товарів та послуг; з погляду співробітників корпорації та споживачів – це єдина точка входу персоналу корпорації та, можливо, клієнтів через інтернет до всіх або обраних ресурсів, товарів та послуг корпорації.

Горизонтальні корпоративні портали навчальних закладів варто визначати як моделі освітніх соціальних мереж, оскільки головною метою функціонування освітніх порталів є забезпечення взаємодії освітніх інтернет-ресурсів усіх рівнів та формування єдиної інтерактивної навчальної, навчально-методичної баз даних установ освіти та науки; створення системи безперервного дистанційного навчання й організація дистанційного моніторингу діяльності освітніх установ; підтримка системи підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки педагогічних, адміністративних та інженерно-технічних кадрів.

Оскільки портали зазвичай обслуговують різні групи користувачів, то необхідно забезпечити два рівні доступу до інформації: відкритий та закритий. Через відкриту область порталу всі групи користувачів отримують доступ до бази даних із рубрикаторами та класифікаторами інформаційних ресурсів інтернету; до навчальних курсів, зокрема й системи тестування; до тематичних форумів.

Через закриту область порталу відкривається доступ до бази даних із рубрикаторами та класифікаторами інтернет-ресурсів; до відеоконференцій, зокрема й тих, які організовуються на порталі; до засобів створення й управління базою знань із проблем педагогіки й освіти; до засобів підготовки навчальних курсів, тестових завдань, програм навчання, управління процесом навчання, аналізу його результатів; до засобів управління доступом до баз даних ресурсів інтернету, відеоконференцій тощо (Константинов, 2015: 120).

Отже, освітній портал як освітня соціальна мережа надає викладачам можливість отримувати та створювати інформаційні ресурси, обмінюватися досвідом. Викладачі-предметники можуть об'єднуватися у віртуальні методичні спільноти.

Портал як інформаційно-освітній ресурс та модель освітньої соціальної мережі повинен реалізовувати такі принципи (Мархель, 2015):

– принцип актуальності (відповідність кращому досвіду застосування нових інформаційних технологій в освіті та науці, накопиченому в регіонах України та за кордоном);

– відкритості (сумісність з усіма сучасними стандартами, підтримка інтернет-технологій, а також можливість нарощування функціональності завдяки взаємодії із програмним забезпеченням незалежних постачальників, а в разі необхідності – із власними розробками користувачів);

– інтегрованості (система повинна інтегрувати в єдиному розподіленому інформаційному середовищі завдання інформаційного забезпечення освіти);

– масштабованості (забезпечення працездатності системи в межах зростання обсягу оброблюваної інформації та кількості коистувачів, які працюють водночас);

– адаптованості (можливість налаштування на потреби конкретного навчального закладу);

– розширюваності (можливість нарощування функціональних можливостей системи в рамках

прийнятої спочатку концепції розвитку й технологічної бази).

Зважаючи на вищезазначені положення, доцільно визначити соціальні мережі як одну з нетрадиційних освітніх технологій, для якої характерні: активна позиція та високий ступінь самостійності здобувачів, постійний внутрішній зворотний зв'язок (самоконтроль та самокорекція), діалогічність, проблемність. Вони вбирають та розвивають багато рис ефективного традиційного навчання. Тому такі технології, як соціальні мережі, можна називати сучасними.

**Висновки.** Виходячи із проведеного теоретичного аналізу, можна зробити висновок, що викладачі та здобувачі ВНЗ користуються соціальними мережами для особистих потреб. Багато викладачів уже використовують різні соціальні мережі як один із засобів навчання. А у зв'язку із глобальною інтернетизацією суспільства кількість використовуваних інформаційних технологій буде тільки збільшуватися, тому соціальні мережі в майбутньому можуть стати повноцінною формою дистанційного навчання.

Варто зазначити, що технологія використання соціальних мереж у навчальному процесі буде полягати в алгоритмі інтеграції соціальних мереж у навчальний процес шляхом створення спільноти в соцмережі, наповнення інформаційної бази спільноти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Арестова О., Бабанин Л., Войскунский А. Мотивация пользователей Интернет. *Гуманитарные исследования в Интернете* / под ред. А. Войскунского. Москва : Можайск-Терра, 2010. 146 с.
2. Гаркуша І. Психологічні аспекти та основні мотиви використання соціальних мереж. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля.* Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки». Дніпро : ТОВ «Роял Принт», 2019. Вип. 2 (18). 316 с. С. 40–50. URL: http://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2019/2/6.pdf.
3. Константинов Г., Филонович С. Университеты, общество знания и парадоксы образования. *Вопросы образования.* 2015. № 4. С.106–126.
4. Лаврентьєва Н. Педагогічні основи розробки та впровадження модульної технології навчання у вищій школі. Київ, 2014. 393 с.
5. Малышева Н. Роль социальных сетей в модели дистанционного обучения студентов художественных специальностей. *Научный журнал* Кубанского государственного аграрного университета. 2013. № 86 (02). С. 789–798.
6. Мархель И., Овакимян Ю. Комплексный подход к использованию технических средств обучения. Москва : Высшая школа, 2015. 175 с.
7. Модульно-рейтинговая система в профильном обучении : методические рекомендации / под ред. М. Рыжакова. Москва : СпортАкадемПресс, 2015. 362 с.
8. Олифер В., Олифер Н. Компьютерные сети. Принципы, технологии, протоколы : учебник для вузов. 4-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 944 с.
9. Список українських соціальних мереж : вебсайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/ (дата звернення: 03.07.2020)
10. Educational digital games: models and implementation / A. Tokarievaet al. *Cloud Technologies in Education :* Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018). Kryvyi Rih, 2018. P. 74–89. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper04.pdf.


## REFERENCES


1. Arestova, O. N., Babanin, L. N. & Voiskunskii, A. E. (2010). *Motivaciia polzovatelei Internet* [Internet user motivation]. *Gumanitarnye issledovaniia v Internete* [Humanitarian research on the Internet]. Moskva : Mozhaisk-Terra Publ, 146 p. (In Russian).
2. Harkusha, I. V. (2019). *Psykholohichni aspekty ta osnovni motyvy vykorystannia sotsialnykh merezh* [Psychological aspects and main motives for using social networks]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedahohika i psykholohiia. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy and psychology. Pedagogical sciences]. Dnipro, issue 2 (18), pp. 40–50. (In Ukrainian).
3. Konstantinov, G. K. & Filinovich, S. R. (2015). *Universitety, obshchestvo znaniia I paradoksy obrazovaniia* [Universities, the knowledge society and the paradoxes of education]. *Voprosy obrazovaniia* [Education issues], № 4, pp. 106–126. (In Russian).
4. Lavrentev, N. B. (2014). *Pedahohichni osnovy rozrobky ta vprovadzhennia tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli* [Pedagogical bases of development and introduction of modular technology of training in higher school]. Kyiv, 393 p. (In Ukrainian).
5. Malysheva, N. A. (2013). *Rol socialnyh setei v modeli distancionnogo obucheniia studentov hudozhestvennyh spetcialnostei* [The role of social networks in the distance learning model of art students]. *Nauchnyi zhurnal KubHAU* [Scientific journal KubSAU], № 86 (02), pp. 789–798. (In Russian).
6. Marhel, I. I. & Avakimian, Yu. O. (2015). *Kompleksnyi podhod k ispolzovaniiu tehnicheskih sredstv obucheniia* [An integrated approach to the use of technical training tools]. Moskva, Vysshaiia shkola Publ., 175 p. (In Russian).
7. In M. V. Ryzhakov (Ed.). *Modulno-reitynhova sistema v profilnom obuchenii: metodicheskie rekomendatsii* [Modular rating system in profile training: guidelines]. Moskva, SportAkademPress Publ., 362 p. (In Russian).
8. Olifer, V. H. & Olifer, N. A. (2010). *Kompiuternye seti. Principy, tehnolohii, protocol* [Computer networks. Principles, technologies, protocols]. Sankt-Peterburg, Piter Publ., 944 p. (In Russian).
9. *Spysok ukrainskykh sotsialnkh merezh* [List of Ukrainian social networks]. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/ (Accessed 03 July 2020). (In Ukrainian).
10. Tokarieva, A. V., Volkova, N. P., Harkusha, I. V. & Soloviev, V. N. (2018). Educational digital games: models and implementation. Cloud Technologies in Education: Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018), Kryvyi Rih, pp. 74–89. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper04.pdf.

**UDC 81'373.613**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214137**

***Alla KULICHENKO,***
*orcid.org/0000-0003-1469-3816*
*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*
*Associate Professor at the Department of Foreign Languages*
*Zaporizhzhia State Medical University*
*(Zaporizhzhia, Ukraine) alla.kulichenko@gmail.com*

# TERMINOLOGICAL TOOLKIT FOR STUDYING THE CONCEPTS OF "INNOVATION" AND "INNOVATIVE ACTIVITY"

*The article provides an overview of the interpretation of the terms "innovation" and "innovative activity" in the works of foreign scientists. There is a wide range of definitions of the concept of "innovation" in foreign scientific discourse. The author pays attention to the concepts of "creativity", "novelty", "implementation" and "entrepreneurship" to understand the essence of the concept of "innovation". The article reveals that the term "innovative creativity" means the production of something useful and new by a group of people working together in a complex social system. It also presents that higher education establishments can be the main centers of innovations and innovation activities. If in higher education establishments creativity of the individual is stimulated in the process of interaction, new products and processes can be created, a creative product or process can be implemented, then such institutions are innovative ones. However, the innovative activities of higher education establishments, which can benefit society, are not considered exclusively within the financial aspect. Besides, innovation is a product to be implemented, which includes diversity, intrinsic motivation, and autonomy.*

*It is worth noting that there are many classifications of innovations in the foreign scientific and pedagogical literature, which are presented in the study. The author points out that innovations can be in the form of developing new products; the use of new production methods; the opening of new trading places; creation of new forms of organizations; discovery of new sources of raw materials (according to J. Schumpeter); presented in the form of five generations (according to L. Cagnazzo, et al.), etc. In addition, in the works of foreign researchers innovative activity is interpreted according to the definition of research and development (R & D). The article states that each establishment must have its own definition of innovation, which corresponds to its mission and vision. Moreover, it emphasizes that it is necessary to take into account many aspects when formulating a definition.*

*As for prospects of further researches, they deal with the coverage of innovative activities of higher medical education establishments in Ukraine and the USA in the XXI century.*

***Key words:*** *innovation, innovative activity, classification of innovations, creativity, novelty, implementation, entrepreneurship.*

***Алла КУЛІЧЕНКО,***
*orcid.org/0000-0003-1469-3816*
*кандидат педагогічних наук, доцент,*
*доцент кафедри іноземних мов*
*Запорізького державного медичного університету*
*(Запоріжжя, Україна) alla.kulichenko@gmail.com*

# ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТЬ «ІННОВАЦІЯ» ТА «ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ»

*У статті представлено огляд тлумачення термінів «інновація» й «інноваційна діяльність» у працях закордонних учених. Встановлено, що в закордонному науковому дискурсі існує широке коло дефініцій поняття «інновація». Для усвідомлення сутності поняття «інновація» звернуто увагу на концепти «креативність», «новизна», «імплементація» та «підприємництво». Розглянуто термін «інноваційна креативність», що вказує на продукування чогось корисного й нового групою людей, які співпрацюють у складній соціальній системі. Встановлено, що головним осередком інновацій та інноваційної діяльності є заклади вищої освіти. Якщо в закладах вищої освіти творчість особистості стимулюється у процесі взаємодії, можуть бути створені нові продукти та процеси, творчий продукт або процес може бути імплементований, то такі інституції є інноваційними. Проте інноваційна діяльність закладів вищої освіти, що може принести користь суспільству, не розглядається суто в межах фінансового аспекту. Крім того, інновації є продуктом, що підлягає імплементації, до чинників якої належать різноманітність, внутрішня мотивація й автономія.*

*Варто зазначити, що в закордонній науково-педагогічній літературі існують класифікації інновацій, які подані в досліджені. З'ясовано, що інновації можуть бути у вигляді виробництва нових продуктів; використання*

*нових методів виробництва; відкриття нових торговельних місць; створення нових форм організацій; відкриття нових джерел сировини (за Дж. Шумпетером); представлені у вигляді п'яти поколінь (за Л. Кагнаццо й іншими) тощо. Зауважено, що перші покоління інновацій (лінійні інноваційні моделі) не лише не зникли, але й значно просунулися вперед. Констатовано, що інноваційна діяльність у працях закордонних дослідників трактується відповідно до визначення research and development (R & D). Зазначено, що кожна інституція повинна мати власне визначення інновацій, що відповідає її місії та баченню. Водночас підкреслено, що необхідно зважати на низку певних аспектів під час формулювання дефініції.*

*Перспективами подальших досліджень уважаємо висвітлення інноваційної діяльності закладів вищої медичної освіти України та Сполучених Штатів Америки у XXI столітті.*

***Ключові слова:*** *інновація, інноваційна діяльність, класифікація інновацій, креативність, новизна, імплементація, підприємництво.*

**Formulation of the problem.** Each study should begin with the terminological toolkit identification, its features in different fields of science and interpretation in different countries. As one phenomenon can have ambiguous interpretation, linguistic and cultural features, etc. Now in modern education, following the needs and requirements of society, attention is focused on finding fundamentally new concepts, forms, methods of teaching and learning, implementation of new products designed to improve the quality of the educational process and life, in particular. Moreover, as P. Gomez-Moreno notes, "technology and science development have significantly affected the way contemporary society perceives the world. From a linguistic point of view, however, the steady growth of scientific research has resulted in a continuous need for the non-expert community to understand the academic discourse – predominantly in English – which pervades the media and the Internet" (Gomez-Moreno, 2019: 118). Therefore, there is an urgent need to consider such concepts as "innovation" and "innovative activity", which indicate something new in the international scientific space.

**Research analysis.** The pedagogical investigations of Ukrainian scientists are of value in the study of the outlined problem. In particular, M. Boichenko, S. Vitvytska, O. Zabolotna, I. Zyazyun, G. Klimova, I. Likarchuk, A. Sbruieva, S. Sysoieva, and others cover this issue. However, the general foreign vision of the terms "innovation" and "innovative activity" needs special attention in the domestic pedagogical space.

**The purpose of the article** is to focus on definitions of the concepts of "innovation" and "innovative activity", highlighting their features in scientific and educational works of foreign scientists.

**The main material.** In foreign scientific and educational literature, there is a wide range of definitions of the concept of "innovation", such as opportunities for developing new products, services or processes (Maier et al., 2016); a process of transforming ideas and the possibility of their implementation in practice; a planned, rational process; an evolutionary non-linear and interactive process that requires intensive communication and collaboration between various actors (Aouad, 2010); combining the ability to identify challenges (vision) with the ability to find new solutions (inventions) that benefit both the client/user and society (Bayó, Camps, 2015).

While agreeing with V. Tierney and M. Lanford (Tierney, Lanford, 2016), we note that for a better understanding of the concept of "innovation", we should analyze other concepts that specify its essence, namely, "creativity", "novelty", "implementation" and "entrepreneurship".

In this context, we mention that some authors use the terms "creativity" and "innovation" as synonyms, while others clearly distinguish them. In particular, A. Maier et al. consider creativity to be the first step to innovation (Maier et al., 2013).

According to T. Amabile (Amabile, 1998), creativity is the result of three qualities – experience, motivation, and figurative thinking – that are collectively possessed by one person. At the same time, the leading characteristic that distinguishes innovation from creativity, researchers note novelty (Godin, 2014; Schumpeter, 2005). As early as 1932, J. Schumpeter in his work "Development" wrote that novelty invested an element of uncertainty in the process of innovation, and only time and retrospective review would help to distinguish a truly innovative product or process from just new. Innovation can initiate a "process of creative destruction" by creating markets for new technologies (such as oil and steel ones) that transform economic sectors and potentially cause them social upheaval (Schumpeter, 2005). The result of such a change could be a monopoly, thanks to which successful innovators could achieve market leadership and benefit. Based on these considerations, institutions should have focused on innovation for competitive survival (Dodgson, Gann, 2010).

The statement does not lose relevance in modern conditions, because today the participation of an establishment in innovation is the key to maintaining an appropriate level of competitiveness, with an emphasis on the implementation of innovations. Lack of imple-

mentation does not allow to evaluate the effectiveness of a creative idea. In this case, if the novelty is subject to evaluation by external forces (Wang, Ahmed, 2004), the implementation process involves internal evaluation by the organization (Crossan, Apaydin, 2010). Usually, an innovative organization is creative. However, an organization that does not have its creative potential can recognize an innovative product or process and implement another organization's invention. In this context, L. McLean argues that a creative organization must also be innovative, because "many ingenious ideas will never see the light of day. Its potential needs to be unleashed to bring the idea from concept to market" (McLean, 2005). The author clearly distinguishes between an invention (a product that is the result of intellectual creativity) and innovation (a product that is subject to a specific implementation process initiated by the organization) (McLean, 2005).

R. Sternberg adds another aspect of creativity – usefulness, which together with novelty is a component of the final product or service, which are new, original, and useful at the same time (Sternberg, 1999: 143). Creativity results in an idea that can (but does not) have to be implemented (Gandotra, 2010), while innovation is the process that drives an idea from the beginning to the result – new value for the customer (McLean, 2005).

Another aspect that provokes many debates among researchers is the ability of an organization to stimulate the creativity needed for innovation. One group of researchers believes that due to their bureaucratic policies and procedures, organizations are often considered negative forces that suppress the creative spirit of the individual, because, according to researchers, the need to meet the expectations of the organization destroys the internal motivation, imagination, and creativity (Sternberg, Lubart, 1999). In this context, higher education establishments have undeniable advantages, as they are organizations that are loosely connected systems, where a teacher or researcher can work without depressing norms and constant supervision (Weick, 1976).

Another group of researchers emphasizes the existence of "innovative creativity", which is interpreted as "the creation of a valuable, useful new product, service, idea, procedure, or process by individuals working together in a complex social system" (Woodman et al., 1993: 293). This definition reflects creativity as the creation of an innovation by a group of individuals, not as the product of an individual working in isolation. After all, there is an indisputable fact that creativity can be enhanced through social interaction, and talent can be developed through socialization (Amabile et al., 1996).

American researchers R. Florida, G. Gates, B. Knudsen, and K. Stolarick think that the university must play a creative role in economic development; they also claim that the creation of talent and the promotion of new ideas and diversity are the leading activities of the university: the role of the university already goes beyond the "engine of innovation". Higher education establishments are not just developers of commercial technologies or founders of startup companies, they are becoming centers of regional development (Florida et al., 2006: 38).

Agreeing with the opinion of these researchers, we note that the well-being of most countries (including the United States) depends in particular on the ability of higher education to be creative. Higher education establishments can be considered innovative under the following conditions:

− the creativity of the individual is stimulated during the process of interaction;

− new products and processes can be created;

− creative product or process can be implemented.

Along with creativity and innovation, a characteristic feature of modern higher education establishments is entrepreneurship, the defining feature of which is the creation of a new enterprise that meets market expectations. In this aspect, we can talk about the commercialization of innovations. Creating innovations with their simultaneous implementation is a unique process that allows people to implement new ideas for the benefit of themselves and others (Yang, 2012: 388).

We should mention that in foreign scientific discourse there are many works devoted to highlighting the relationship between the concepts of "innovation" and "entrepreneurship". For example, researchers emphasize that entrepreneurship is more focused on marketing innovation. Entrepreneurs should not be innovative but focus on business goals, corporate governance, and financial imperatives, considering the potential impact of innovations.

M. Mars and K. Rios-Aguilar argue that "academic entrepreneurship is viewed through the prism of market guidelines" (Mars, Rios-Aguilar, 2010: 452), which distinguish entrepreneurship from innovation, because the latter may cover different product or process-oriented activities for social/cultural impact or financial gain. The main task of entrepreneurship is to make a profit with new or existing ideas.

Accordingly, in the field of higher education, identifying the difference between innovation and entrepreneurship has far-reaching implications for institutional decision-making. Traditionally, entrepreneurship and a willingness to adapt to societal

needs have been necessary features of successful higher education institutions (Kimball, Johnson, 2012). However, business goals do not always contradict the social mission of the university, which involves, above all, the achievement of public welfare and social justice. Therefore, the innovative activities of free economic zones, which can benefit society, are not considered exclusively within the financial aspect.

Thus, innovations can act as "catalysts of entrepreneurial activity" (Mars, Rios-Aguilar, 2010: 454), focused on increasing capital. Entrepreneurial strategies depend on innovations, but innovative thinking is not always motivated or even driven by entrepreneurial goals.

As noted above, innovation is a product to be implemented, so we consider it appropriate to focus on the factors that contribute to this process. Such factors, according to W. Tierney and M. Lanford, include diversity, intrinsic motivation, and autonomy (Tierney, Lanford, 2016).

At the organizational level, a diverse range of professions and opportunities enhances the creative impulses of people, as well as the innovative potential of the group. M. Feldman states that "innovation at the fundamental level is a social process that connects people from different fields with different competencies, different professional vocabulary and unique motives" (Feldman, 2002: 48). Diversity is sometimes viewed in terms of characteristics such as race or gender. According to the analysis of the scientific literature, companies that are guided by the principle of diversity in their personnel policy, in particular, employment in management positions, have a significant financial return. For example, companies that demonstrate gender diversity in corporate leadership have a financial return of 15% more than the industry average at the national level. Companies that profess the principle of ethnic diversity in corporate leadership are 30% more likely to rise above the national median (Hunt et al., 2014). Similarly, companies with a high level of diversity among employees not only show a higher level of innovation than other companies but also increase market share 45% more often and capture a new market 70% more often (Hewlett et al., 2013).

The next factor that contributes to the implementation of innovations is intrinsic motivation. It is indisputable that the main means of motivating employees, including scientific and pedagogical, in higher education, are external, which are divided into material (employee bonuses, fines in the form of reduced bonuses, salary increases, etc.) and intangible ones (the ability to work on an individual schedule, providing career prospects, improving working conditions, employee training, recognition and demonstration of merit, direct expression of gratitude, organization of corporate holidays and trainings, increasing staff involvement, etc.). Researchers (Bénabou, Tirole, 2003; Scotchmer, 2004) consider these types of external motivators as necessary tools to distinguish the exemplary performance of job responsibilities and encouraging desired behavior. However, for innovators, external motivational factors do not play a decisive role, as evidenced by a study conducted by a team of scientists led by T. Amabile at Harvard Business School (Amabile, 1998). The researcher explains that "external motivators cannot make an employee love their job. A monetary reward cannot magically turn a job into an interesting one if he feels the opposite in his soul" (Amabile, 1998). A meta-analysis of motivation by E. Deci, R. Ryan, and R. Koestner also confirms T. Amabile's argument that "performance-dependent reward can significantly undermine the intrinsic motivation of free choice" (Deci et al., 1999). As a result, higher education establishments should stimulate the internal motivation of researchers, administrators, teachers to create an innovative work environment. Accordingly, the higher education establishment should promote the development of creativity and innovation of the above-mentioned employees by creating conditions for self-determination and giving them greater autonomy. After all, it is an indisputable fact that such stable organizations as higher education establishments have "deep cultural features" (Tellis, 2013) that prevent change or innovation.

Along with intrinsic motivation, autonomy is an important factor in the implementation of innovations. A person who feels competent enough to perform a task, but does not have a sense of independence, will not feel the intrinsic motivation needed to perform the task, and therefore autonomy is necessary for the implementation of innovations in higher education (Ryan, 1982). Researchers working at the university are highly qualified specialists in certain disciplines who can use their knowledge to build the best action plan to achieve the desired result. In the scientific literature on management, the degree of autonomy that a participant in the decision-making process receives is sometimes characterized as a "coordination-autonomy dilemma" (Puranam et al., 2006). However, a production line mentality that requires employees to adhere to certain standards during the working day will not stimulate an innovative climate in higher education. Academic freedom is necessary to preserve autonomy. Researchers need freedom while developing theoretical concepts without fear of censorship or reproach for "wrong" or "unproductive" results.

The next issue that attracts the attention of researchers is the classification of innovations. Thus, in particular, J. Schumpeter identifies the following types of innovation:

- development of new products;
- use of new production methods;
- opening of new trading places;
- creation of new forms of organizations;
- discovery of new sources of raw materials (Schumpeter, 2005).

Agreeing with G. Hamel, we note that the latter category includes managerial innovations, which in some classifications are defined as a separate type (Hamel, 2006).

In classifying innovations, Italian researchers L. Cagnazzo, P. Taticchi, and M. Botarelli singled out five generations of innovations (see Table 1).

As we can see from Table 1, the phenomenon of innovation is constantly evolving and is now marked by many manifestations, depending on the measurements, frequency, the modality of implementation, and results of innovations. It should be noted that the first generations of innovations (linear innovation models) not only did not disappear but also advanced significantly. However, despite numerous studies on this issue, scientists have not agreed on the definition of "innovation".

In this context, E. Bayó and X. Camps point out that each company (organization) should have its own definition of innovation, which corresponds to its mission and vision (Bayó, Camps, 2015). It is necessary to take into such aspects in the process of formulating the definition:

1. Innovation is a process and should, therefore, be managed as a process.
2. The process of innovation is completely inseparable from a strategy.
3. The goal of innovation is to provide the market with solutions that are valuable to both customers and the company.
4. Innovation involves risk.
5. Innovation is not simply the involvement of a research or technology department.
6. Innovation (process) ≠ Innovation (result).
7. Innovation ≠ Creativity, research.
8. There are different types and levels of innovation.
9. Innovation is a collaborative process.
10. The degree of innovation is directly proportional to the opportunities for the creation, development, and management of innovative projects (Ceausu et al., 2017: 2395).

Despite the conceptual pluralism in defining the term "innovation", innovative activity in the works of foreign scientists is interpreted following the generally accepted definition of research and development (R & D).

**Conclusions.** Thus, in foreign scientific discourse, there is a rather broad interpretation of the concepts of "innovation" and "innovative activity". The term "innovation" is inextricably linked to the concepts of "creativity", "novelty", "implementation" and "entrepreneurship", which are also debatable.

Higher education establishments are considered to be the main center of innovations and innovative activity. If in higher education establishments the creativity of the individual is stimulated in the process of interaction, new products and processes can be created, a creative product or process can be imple-

Table 1

**Generations of innovation (Cagnazzo et al., 2009)**

| Generation | Characteristic | Strengths | Weaknesses |
|---|---|---|---|
| First generation | – linear;<br>– consistent;<br>– due to the development of technology. | – simple;<br>– radical. | – lack of feedback;<br>– lack of market orientation;<br>– lack of network interaction;<br>– lack of technological tools. |
| Second generation | – linear;<br>– consistent;<br>– due to market needs. | – simple;<br>– step by step. | – lack of feedback;<br>– lack of technological research;<br>– lack of network interaction;<br>– lack of technological tools. |
| Third generation | – linear;<br>– consistent;<br>– due to both the development of technology and market needs. | – simple;<br>– step by step and radical;<br>– there is feedback between the phases. | – lack of network interaction;<br>– lack of technological tools. |
| Fourth generation | – consistent;<br>– parallel sub-activity;<br>– social interaction. | – networking of participants;<br>– parallel phases of development. | – difficulties in determining the level of reliability;<br>– lack of technological tools. |
| Fifth generation | – parallelism;<br>– social interaction;<br>– strong technological means. | – pervasive;<br>– use of complex technological tools;<br>– networking for innovation development. | – difficulties in determining the level of reliability. |

mented, then such institutions are innovative. However, the innovative activities of higher education establishments that can benefit society are not considered exclusively within the financial aspect. Moreover, innovation is a product to be implemented, which includes diversity, intrinsic motivation, and autonomy. It should be noted that in the foreign scientific and pedagogical literature there are many classifications of innovations. Besides, innovative activity is interpreted according to the definition of research and development (R & D). As for prospects of further researches, they deal with the coverage of innovative activities of higher medical education establishments in Ukraine and the USA in the XXI century.

## REFERENCES


1. Assessing the work environment for creativity / T. M. Amabile et al. *Academy of Management Journal.* 1996. № 39 (5). P. 1154–1184.
2. Amabile T. M. How to kill creativity. *Harvard Business Review.* 1998. № 76. P. 77–87.
3. Aouad G. Facilitating innovation in construction. *Construction Innovation.* 2010. Vol. 10. № 4. P. 374–394.
4. Bayó E., Camps X. How to become an innovative company. 2015. 130 p.
5. Bénabou R., Tirole J. Intrinsic and extrinsic motivation. *Review of Economic Studies.* 2003. № 70 (3). P. 489–520.
6. Cagnazzo L., Taticchi P., Botarelli M. A Literature review on innovation management tools. *Adm. UFSM, Santa Maria.* 2008. Vol. 1. № 3. P. 316–330.
7. The organizational culture as a support of innovation processes / I. Ceausu et al. *International Journal of Advanced Engineering and Management Research.* 2017. Vol. 2. Iss. 6. P. 2392–2403.
8. Crossan M. M., Apaydin M. A multi-dimensional framework of organizational innovation: A systematic review of the literature. *Journal of Management Studies.* 2010. № 47 (6). P. 1154–1191.
9. Deci E. L., Ryan R. M., Koestner R. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin.*1999. № 125 (6). P. 627–668.
11. Dodgson M., Gann D. *Innovation: A very short introduction*. New York : Oxford University Press, 2010. 148 p.
12. Gandotra N. K. Innovation Culture for sustainable competitive advantage. *APJRBM.* 2010. Vol. 1. № 2. P. 1–99.
13. Godin B. The linear model of innovation: The historical construction of an analytical framework. *Science, Technology, and Human Values.* 2006. № 31 (6). P. 639–667.
14. Feldman M. P. The internet revolution and the geography of innovation. *International Social Science Journal.* 2002. № 54. P. 47–56.
15. The university and the creative economy / R. Florida et al. 2006. 51 p. URL: http://creativeclass.com/rfcgdb/articles/University_andthe_Creative_Economy.pdf.
16. Gomez-Moreno P. U. Teaching and learning terminology in secondary education: Towards specialization through language. *Porta Linguarum.* 2019. № 31. P. 117–130.
17. Hamel G. The why, what and how of management innovation. *Harvard business review.* 2006. № 84 (2). P. 72–84, 163.
18. Handbook of creativity / R. J. Sternberg (Ed.). Cambridge University Press, 1999. 490 p.
19. Hewlett S. A., Marshall M., Sherbin L. How diversity can drive innovation. *Harvard Business Review :* website. URL: https://hbr.org/2013/12/how-diversity-can-drive-innovation.
20. Hunt V., Layton D., Prince S. Diversity matters. 2014. Legal Profession. 2. URL: https://arc.accesslex.org/di-legal-profession/2.
21. Achieving performance of organization by developing a model of innovation management / A. Maier et al. *8th European Conference on Innovation and Entrepreneurship, Sept 19–20 2013*. Brussels, Belgium, 2013. P. 731–738.
22. Importance of innovation in the context of changes arising from economic globalization / D. Maier et al. *27th International Business Information Management Association IBIMA Conference 4–5 May 2016*. Milan, Italy, 2016. P. 4–5.
23. Mars M. M., Rios-Aguilar C. Academic entrepreneurship (re)defined: Significance and implications for the scholarship of higher education. *Higher Education.* 2010. № 59 (4). P. 441–460.
24. McLean L. D. Organizational culture's influence on creativity and innovation: A review of the literature and implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources.* 2005. № 7. P. 226–246.
25. Puranam P., Singh H., Zollo M. Organizing for innovation: Managing the coordination-autonomy dilemma in technology acquisitions. *Academy of Management Journal.* 2006. № 49 (2). P. 263–280.
26. Ryan R. M. Control and information in the intrapersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1982. № 43 (3). P. 450–461.
27. Schumpeter J. A. Development. *Journal of Economic Literature.* 2005. № 43 (1). P. 108–120. (Original work published in 1932).
28. Scotchmer S. Innovation and incentives. Cambridge, MA : MIT Press, 2004. 376 p.
29. Sternberg R. J., Lubart T. I. The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity* / R. J. Sternberg (Ed.). New York : Cambridge University Press, 1999. P. 3–15.
30. Tellis G. Creating a culture for unrelenting innovation. 2013. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/3ba1/fb4e785ad1d05ee823151e079361acf91ee5.pdf.
31. Tierney W., Lanford M. Conceptualizing Innovation in Higher Education. *Higher Education: Handbook of Theory and Research 31 /* M. B. Paulsen (ed.). Springer International Publishing Switzerland, 2016. P. 1–40.
32. Wang C. L., Ahmed P. K. Leveraging knowledge in the innovation and learning process at GKN. *International Journal of Technology.* 2004. № 27 (6/7). P. 674–688.
33. Weick K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterl.* 1976. № 21 (1). P. 1–19.
34. Woodman R. W., Sawyer J. E., Griffin R. W. Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review.* 1993. № 18 (2). P. 293–321.
35. Yang R. Academic entrepreneurialism in a context of altered governance: Some reflections of higher education in Hong Kong. *Globalisation, Societies and Education*. № 10 (3). P. 387–402.

**УДК 37.018.26**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214140**

***Анжеліка КУРЧАТОВА,***
*orcid.org/0000-0002-5498-9323*
*доктор філософії в галузі освіти,*
*старший викладач кафедри дошкільної освіти*
*Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*
*(Миколаїв, Україна) kurchat67@gmail.com*

# ВЗАЄМОДІЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА

*Стаття присвячена проблемі взаємодії як необхідної умови формування в молодших школярів поведінкового компонента.*

*У роботі висвітлено особливості встановлення взаємодії вчителя з батьками учнів для забезпечення подальшої співпраці в розвитку та вихованні молодших школярів. Взаємодія сім'ї і школи є актуальною складною проблемою, що характеризується наявністю цілого різноманіття підходів до її розв'язання. Виникнувши на початку XX ст., вона і нині не втрачає своєї актуальності, наповнюється новим змістом, на який істотно впливають процеси, що відбуваються як у суспільстві, системі освіти, так і в кожній окремій сім'ї.*

*Запорукою успішної навчальної та виховної роботи в загальноосвітньому закладі є не що інше, як співпраця вчителя з батьками, адже родина впливала і продовжує чинити значний вплив на процес розвитку особистості дитини, отже, зробити батьків активними учасниками освітнього процесу – це важливе й відповідальне завдання вчителя та закладу освіти загалом.*

*Закцентовано увагу на проблемах у навчанні та вихованні молодших школярів, над розв'язанням яких учитель та батьки мають працювати спільно.*

*Спільна робота вчителя з батьками – це шлях до успіху у формуванні справді гідної особистості. Недостатня вивченість проблеми на сучасному етапі розвитку зумовила вибір теми, яка стосується взаємодії як необхідної умови формування в молодших школярів поведінкового компонента.*

*У статті наголошено на безцінних можливостях для формування особистості дитини, виховання почуттів і емоційної культури, культури поведінки, культури спілкування. Також не менш важливим є те, що в роботі розглядатимуться сучасна сім'я, її проблеми. Згадано про духовні цінності й етичний клімат, про методи сімейного виховання і ті, незначні на перший деталі повсякденного спілкування, у яких зароджується взаєморозуміння, іде важкий і радісний процес виховання дитини.*

*З огляду на широке коло означених проблем можна зробити висновок, що такий складний, інтегрований, комплексний багаторівневий феномен, як сім'я і виховання дітей у школі, є актуальним завданням дослідження.*

***Ключові слова:*** *взаємодія, поведінковий компонент, молодші школярі, вчителі, батьки.*

***Angelika KURCHATOVA,***
*orcid.org/0000-0002-5498-9323*
*Doctor of Philosophy in Education,*
*Senior Lecturer at the Department of Preschool Education*
*V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University*
*(Mykolaiv, Ukraine) kurchat67@gmail.com*

# INTERACTION AS A NECESSARY CONDITION FOR THE FORMATION OF A BEHAVIORAL COMPONENT IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN

*The article devoted the problem of interaction as a necessary thing in young students' behavioral component.*

*We have worked with the highest setting opportunities that are learned from parents who learn through collaboration and develop young students. Interacting family and school is an urgent complex problem that uses a whole variety that is expanding. Starting from the beginning of the twentieth century, it does not lose its relevance today, filling with new content, which is important to be clean, what is done in society, learning, and in each individual family.*

*The key to successful educational work in a secondary school is nothing but the teacher's cooperation with parents, because the family has influenced and continues to have a significant impact on the development of the child's personality, and therefore make parents active participants in the educational process. educational institution in general.*

*Emphasis is placed on the problems in the education and upbringing of primary school children, which teachers and parents must work together to solve.*

*The joint work of a teacher with parents is a way to success in the formation of a truly worthy personality. Insufficient study of the problem at the present stage of development has led to the choice of topic, which relates to interaction as a necessary condition for the formation of a behavioral component in younger students.*

*The article emphasizes the invaluable opportunities for the formation of the child's personality, education of feelings and emotional culture, culture of behavior, culture of communication. It is also equally important that the work will consider the modern family, its problems. Mention is made of spiritual values and the ethical climate, of the methods of family upbringing, and of those, at first glance, insignificant details of everyday communication in which mutual understanding arises, and the difficult and joyful process of raising a child takes place.*

*Given the wide range of these problems, it can be concluded that such a complex, integrated, complex multilevel phenomenon as the family and the upbringing of children in school is an urgent task of the study.*

***Key words:*** *interaction, cognitive component, junior schoolchildren, teachers, parents.*

**Постановка проблеми.** Духовне, моральне та соціальне відродження українського суспільства передбачає зростання ролі моралі в регуляції суспільних відносин та особистісних стосунків у всіх сферах життя. Це зумовлює необхідність підвищеної свідомості людей на основі засвоєння ними моральних цінностей та норм, потребує нових підходів до організації, психолого-педагогічного забезпечення морального виховання дітей. Саме тому проблеми, пов'язані з моральним становленням молодого покоління, зокрема молодшого школяра, набувають нині особливої значущості.

Сьогодні в умовах модернізації української освіти одним із напрямів оптимізації освітньо-виховного процесу в освітніх закладах є його спрямування на демократизацію взаємин педагога та дитини, що відображається в нових підходах до навчання: створенні сприятливої атмосфери співробітництва, зниженні монологічного викладу матеріалу та дублювання інформації, яка може бути отримана з доступних джерел, і переходу до діалогізованого спілкування з дитиною під час освітньо-виховного процесу, інтенсифікації впровадження в освітній процес активних методів навчання і виховання, які дають можливості для розкриття творчої особистості, розвитку ініціативи, активізації пізнавально-навчальної діяльності дитини. Стратегічні цілі розвитку освіти XXI ст. передбачають партнерство сім'ї й освітнього закладу, що сприятиме активнішому залученню батьків у процес громадського зростання молодого покоління.

Тема, що стосується взаємодії як необхідної умови формування в молодших школярів поведінкового компонента, на наш погляд, є актуальною і потребує дослідження.

**Аналіз досліджень.** Одним із центральних завдань освітньо-виховного процесу початкової школи є формування активної, різнобічно розвиненої особистості, здатної до здійснення усвідомленої саморегуляції для максимальної реалізації її можливостей. На думку Л. Виготського (Выготский, 1991: 480), особистість з'являється тоді, коли людина опановує свою поведінку, коли вона сама себе усвідомлює як певну єдність. Людина не завжди усвідомлює її присутність, але сама вона є основою порівняння себе і своїх можливостей із тими вимогами та завданнями, що висуваються різними ситуаціями соціальної взаємодії.

Єдність сім'ї і початкової школи відіграє важливу роль у вирішенні завдань усебічного розвитку та виховання молодшого школяра. Під час дослідження теми взаємодії як необхідної умови формування в молодших школярів поведінкового компонента можна помітити, що ідея взаємодії школи та сім'ї у процесі виховання дитини вперше виникає на межі XIX і XX ст.

Проблема взаємодії дітей, учителя і батьків до 80-х рр. XX ст. лишалася малодослідженою вітчизняними та закордонними науковцями, а останніми роками визначилася як одна з актуальних. Це зумовлює потребу у виявленні, науковому розробленні й апробації ефективних способів організації взаємодії педагога й батьків в освітньо-виховному процесі. Розв'язання цієї проблеми започатковано дослідниками країн Співдружності Незалежних Держав: Ш. Амонашвілі, В. Виноградовим, В. Чередовим, Г. Міляєвою, О. Савченко, В. Тименко.

Аналіз теоретичних і методичних джерел із зазначеної проблеми свідчить про значні зміни в поглядах як на зміст взаємодії з батьками, так і на вимоги до особистості педагога (Т. Голубєва, Л. Островська, В. Павленчик та ін.). В. Оржеховська, В. Кириченко, Г. Ковганич переконані в тому, що виховання дітей у школі та сім'ї – це нероздільний процес з єдиною метою, який зорієнтований не лише на спільні зусилля освітнього закладу і сім'ї у вихованні школярів, а й на їх виховну співпрацю в цьому процесі. Його здійснення передбачає єдино спрямовану взаємодію у взаємозалежній діяльності в системі стосунків батьків і педагогів (Оржеховська, 2007: 16).

Значний внесок у дослідження проблеми взаємодії школи і сім'ї у вихованні особистості зробили сучасні вчені. Ними вивчались такі аспекти даної проблеми: українські народні виховні традиції як форми виховного впливу на молоде покоління (В. Кузь, Ю. Руденко, В. Скутіна, Є. Сявавко); особливості виховного потенціалу

родинної педагогіки (С. Бабишина, З. Болтарович, М. Стельмахович); підготовка до виконання батьківських та материнських функцій (В. Бойко, Д. Луцик, Г. Чередніченко); формування педагогічної культури сучасних батьків (А. Марушкевич, В. Постовий).

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування доцільності взаємодії як необхідної умови формування в молодших школярів поведінкового компонента.

**Виклад основного матеріалу.** Для більшості дітей період від 6 до 12 років – це час, коли вони радикально змінюють спосіб життя, розпочинають нову обов'язкову, суспільно корисну діяльність, розширюється система стосунків, у яких вони об'єктивно реалізують себе як суб'єкти моральної поведінки. Молодший школяр починає систематично вчитися, стає членом шкільного колективу, змінюється система стосунків із дорослими, з'являється низка нових обов'язків. Навчання створює зону найближчого розвитку, як зазначає Л. Виготський (Выготский, 1982: 368), викликає в дитини низку внутрішніх процесів розвитку, які на початку активізуються у сфері співробітництва з дорослими й однолітками, а потім стають внутрішнім станом дитини. Нова діяльність і нові умови спілкування в молодшому шкільному віці сприяють розвитку оцінювальних стосунків, які формують моральну самооцінку. У цей період розвиваються форми поведінки, що були попередньо закладені.

Дослідження проблеми взаємодії як необхідної умови формування в молодших школярів поведінкового компонента зумовило необхідність визначити сутність понять «взаємодія»», «педагогіка співпраці», «співробітництво» та «поведінковий компонент».

У широкому значенні взаємодія – це зв'язок між предметами в дії, погоджена дія між кимнебудь (Великий тлумачний словник, 2004: 85); одна з форм взаємозв'язку між явищами, сутність яких полягає у зворотному діянні одного предмета (явища) на інший; відбувається у просторі й часі та є специфічною для кожної з форм руху матерії (Українська енциклопедія, 1976: 344). Як філософська категорія поняття «взаємодія» відбиває процес впливу різних об'єктів один на одного, зв'язок між ними (безпосередній чи опосередкований, зовнішній чи внутрішній). Властивості об'єкта можуть бути пізнаними лише у взаємодії з іншими об'єктами. Кожна зі сторін, що взаємодіє, є причиною іншої та наслідком одночасного зворотного впливу протилежної сторони. Взаємодія в цьому контексті зумовлює розвиток об'єктів (Филиппова, 2002: 80).

Співробітництво – спільна з ким-небудь діяльність, спільна праця для досягнення мети (Суботін, 2004: 613).

Співпраця, співробітництво – форма організації праці, за якої різні люди, колективи, держави і т. ін. разом беруть участь у тому самому процесі. (Словник синонімів, 2000: 810).

Поведінковий компонент характеризує міміку, жестикуляцію, пантоміміку, мову і дії, які виражають ставлення людини до інших людей чи групи загалом. Власне поведінковий компонент і виступає регулятором характеру міжособистісних стосунків (Ягупов, 2002: 321).

Поведінковий компонент утворюють комунікативні вміння, способи діяльності і досвід, який є утворенням, що інтегрує в себе на рівні поведінки і діяльності всі прояви комунікативної компетентності.

Вплив сім'ї на дитину унікальний, а багато в чому й незамінний. У сім'ї особистість формується у природних умовах, вихователі тут – найближчі й найдорожчі для дитини люди, з якими вона постійно спілкується і яким цілковито довіряє.

Згодом дітей виховує і школа. Вона завжди прагнула до взаємодії із сім'єю. Це відображено в коригуванні сімейного виховання, у педагогічній просвіті батьків, у безкінечному «листуванні» з ними щодо навчання і поведінки їхніх дітей, у викликах батьків до школи тощо. Контакт із батьками як взаємодія може бути встановлений лише за умови, що обидва суб'єкти усвідомлюють: тільки спільними зусиллями можна створити умови для розвитку та виховання дитини, допомогти їй набути необхідного соціального досвіду.

Сім'я та школа мають спільну мету – виховати всебічно розвинену гармонійну особистість, яка здатна реалізуватися у професійному, громадянському і сімейному аспектах. Але для реалізації цієї мети необхідна їх тісна взаємодія. Саме тому серед важливих завдань, що стоять перед школою, є подальший розвиток педагогічної єдності дій школи та сім'ї у вихованні молодого покоління.

Отже, педагог має знати, з якої сім'ї прийшла у школу дитина, якою є структура цієї сім'ї, у якому стані перебуває сучасна українська родина, які тенденції зумовлюють її розвиток. Завдяки цьому взаємодія педагога та батьків учнів стає більш конкретною, осмисленою, результативною (Харламов, 1999: 249).

Взаємодія сім'ї та школи – складна проблема, що пройшла у своєму розвитку великий шлях, набувала різних сенсів, характеризувалася різними підходами до її вирішення на різних етапах поступу суспільства. Нині взаємодія цих двох

інститутів не втрачає актуальності, наповнюється новим змістом, що зумовлено процесами, які відбуваються як у системі освіти, так і в сім'ї (Козіцька, 2014: 8).

Науково-методичне забезпечення роботи загальноосвітнього закладу із сім'єю, яке відбувається передусім через взаємодію сім'ї і школи, передбачає підхід до родини не лише як до об'єкта виховання, але й як до суб'єкта саморозвитку, саморегуляції, має на меті підвищення її суб'єктної позиції, соціально-педагогічну і психотерапевтичну діяльність (Повалій, 2014: 4).

Школа має багатющий арсенал засобів, щоб належним чином організувати повноцінне спілкування і спільну діяльність батьків і дітей. Добре організована співпраця вчителя і батьків допоможе дитині проявити свою сутність, самореалізуватися. Сьогодні початкова школа має створити такий виховний простір, у якому кожній дитині буде добре, цікаво, де вона буде зайнята захопливою діяльністю, захищена фізично і психологічно від життєвих негараздів (Смочек, 2015: 5).

Основну роботу з батьками школа проводить через батьківські об'єднання, які мають різні назви – батьківські комітети, ради, конгреси, асоціації, асамблеї, президії, клуби.

Залежно від педагогічної ситуації, яка, на думку педагогів, є актуальною, обирається форма взаємодії, зорієнтована на найбільш гострі питання або випадки звертання батьків за порадою. Позитивним є момент, коли батьки звертаються із проханням до педагога допомогти їм знайти шлях розв'язання проблеми, що виникла. Підтвердженням такого факту є результати анкетування, проведеного у ЗЗСО № 13 м. Миколаєва, у якому взяли участь 139 батьків дітей початкової школи. Серед респондентів на запитання «До кого Ви можете звернутися за допомогою, якщо не будете знати, як реагувати на поведінку дитини?» більшість батьків (67,5%) обрали варіант «до педагога». Отримані дані свідчать про виявлення ними поваги до педагогів та визнання їхньої думки. Треба також підкреслити, що серед опитаних 90 респондентів (53,3%) мають першу дитину, а 49 осіб (40,8%) – уже другу чи третю.

Зважаючи на перевагу в кількості респондентів, яким бракує власного виховного досвіду, отриманий відсоток відповідей не є випадковим і свідчить, що більшість батьків потребує підтримки педагогічного колективу. Значна кількість батьків віддає перевагу звертанням «до членів сім'ї» – 49,1%. Однак до рекомендацій родичів вони виявляють довіру рідше, ніж до порад педагога. Найменша кількість батьків виявила бажання звертатися за порадою «до знайомих зі схожою проблемою» – 19,5%. Низькі показники за цим критерієм, на нашу думку, зумовлені відсутністю довіри до думки знайомих; небажанням батьків розповідати іншим про власні труднощі у вихованні дитини; бажанням бути прийнятим у новій для себе й тих, хто оточує, ролі «вихователя» власної дитини. Отже, більшість батьків дітей зацікавлена у взаємодії з освітнім закладом і готова дослухатись до порад педагога, але іноді, залежно від ступеня педагогічних труднощів, віддає перевагу вирішенню проблемних ситуацій у сімейному колі.

Для досягнення проміжної мети нашої наукової статті, а саме з'ясування характеру взаємозв'язку впливу сім'ї та школи на поведінковий компонент молодшого школяра, ми організували експериментальне дослідження, у якому взяли участь 59 дітей перших та других класів ЗЗСО № 13. Виявлення рівня розвитку поведінкового компонента відбувалось за допомогою тесту, зміст якого розкритий у збірнику «Альманах психологічних тестів (Альманах, 1996: 400). Результати проведеного експериментального дослідження засвідчили, що дві третини досліджуваних учнів початкових класів (66,7%) мають низький рівень розвитку поведінкового компонента, третина молодших школярів характеризуються середнім рівнем розвитку поведінкового компонента, і лише 3,3% досліджуваних вирізняються високим рівнем розвитку поведінкового компонента. Дослідження рівня розвитку поведінкового компонента в поведінці проводилось за допомогою методу спостережень на уроках і в повсякденному житті, під час проведення яких не було контролю з боку вчителя і батьків. Унаслідок спостережень з'ясувалось, що більшості школярів (60%) властивий низький рівень у поведінковій діяльності. Такими учнями було допущено найбільше порушень правил поведінки на уроці і в повсякденному житті. Отже, низький рівень поведінкового компонента молодших школярів виступає чинником низького рівня в начальній і поведінковій діяльності, що заслуговує на особливу увагу психологів, педагогів і батьків.

Починаючи роботу з виховання правил поведінки, учителю необхідно формувати суспільну думку в дитячому колективі, що регулювало б і відповідним чином оцінило дотримання (чи недотримання) простих норм поведінки.

У початковій школі діти повинні засвоїти досить великий обсяг знань про основні правила поведінки, привчитися усвідомлено виконувати їх. Конкретних правил пристойності та поведінки багато, ознайомити школярів з усіма важко, навряд

чи це потрібно. У житті завжди може створитися така ситуація, у якій діти опинилися вперше. Тому дуже важливо вчити школярів не тільки правилам поведінки, але й умінню діяти у зв'язку з духом правил, знаходити правильний спосіб поведінки в новій обстановці на основі вже відомих правил.

Отже, ні сім'я, ні школа, ні громадянські інститути, взяті окремо, не вичерпують усього розмаїття чинників, що впливають на дитину, на її особистість. Тому цілісний, систематичний процес виховання передбачає об'єднання зусиль усіх зацікавлених сторін. Ініціатива в цих контактах по праву належить школі.

У роботі з дітьми треба вчити їх дотриманню правил поведінки в різних ситуаціях, з якими найчастіше вони стикаються: у школі, на вулиці, у громадських місцях. Водночас конкретні правила обов'язково будуть повторюватися. Це необхідно для того, щоб дитина навчилася дотримуватися того самого правила в різних умовах. Усю роботу з дотримання правил поведінки варто будувати за визначеною програмою, зважати на: соціальний статус сімей, педагогічну обізнаність сімей, індивідуальні та вікові можливості дітей, стать дітей у класі, успішність дітей.

Важливим засобом приучення молодших школярів до правил поведінки є вправи, що включаються в повсякденне життя дитини і проводяться у процесі систематичних занять. Зміст вправ і їхня форма залежать від характеру правила, що відпрацьовується. Так, наприклад, можливі заняття, де вчитель показує, як треба поводитися в тій чи іншій ситуації: як запросити друзів у гості, як поводитися за столом під час прийому їжі чи навчання, як виконувати правила ввічливості. Діти їдуть у театр, ідуть на день народження до товариша. Тут вони повинні самостійно, без безпосереднього контролю з боку дорослих діяти відповідно до відомих їм правил. Учитель спостерігає за поведінкою дітей, він зазначає ті помилки, яких діти припускаються, і те гарне, правильне в їхніх учинках, на що можна обпертися в подальшій роботі.

Дитина поступово починає усвідомлювати й оцінювати необхідність дотримання правил з погляду моральності. Єдність знання, навички і звички сприяє формуванню стійкої поведінки, визначених якостей особистості. Усвідомлення дитиною своєї поведінки відбувається поступово під керівництвом учителя, під впливом суспільної думки колективу, що складається.

**Висновки.** Взаємодія школи та сім'ї є важливою складовою частиною освітньо-виховного процесу. Лише за умови їх активної взаємодії освітньо-виховний процес буде ефективним і корисним для дитини.

У процесі дослідження було з'ясовано актуальні проблеми з питань правил поведінки дитини молодшого шкільного віку, над розв'язанням яких педагоги та батьки мають працювати спільно.

У спільній роботі сім'ї та початкової школи існують спеціальні принципи та форми роботи. Кожен вид роботи має своє положення, яким визначаються головні напрями діяльності, права й обов'язки учасників виховного процесу. Часто складається єдиний план спільної діяльності сім'ї та школи.

Отже, ми дійшли висновку, що освітній процес буде ефективним тоді, коли початкова школа та сім'я будуть плідно взаємодіяти та використовувати всі форми й принципи у своїй роботі. У результаті дослідження ми досягли поставленої мети та виконали передбачені роботою завдання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Альманах психологических тестов : сборник / сост. и общ. ред. Р. и С. Римские. 2-е изд. Москва : КСП, 1996. 398 с.
2. Бєлік Т., Пугачова Н., Ільїнова І. Організація та проведення батьківських зборів. *Виховна робота у школі.* 2015. № 5. С. 34–41.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. С. 85.
4. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка : Психология личности / под ред. Ю. Гиппернштер, А. Пузырея. Москва, 1982. 368 с.
5. Козіцька М. Співпраця батьків і вчителя. *Початкова освіта.* 2014. № 22. С. 8–19.
6. Макаренко А. Книга для батьків. Про батьківський авторитет. Київ : Рад. школа, 1972. 354 с.
7. Мозоль В. Робота з батьками у школі: теорія і практика. *Початкове навчання та виховання.* 2014. № № 25–26. С. 2–29.
8. Оржеховська В. Взаємодія навчального закладу і сім'ї : стратегії, технології і моделі. Харків : Точка, 2007. 192 с.
9. Пащенко М. Методика роботи з батьками. *Практична психологія та соціальна робота.* 2003. № 9. С. 53–63.
10. Повалій Л. Співпраця школи і сім'ї з проблеми формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин. *Молодий вчений.* 2014. № 1. С. 4–7.
11. Словник синонімів української мови : у 2-х т. / за заг. ред. А. Бурячка. Київ : НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, Ін-т української мови, 2000. Т. 2 : О – Я. 960 с.

12. Смочек Г., Менчинська Л. Співдружність початкової школи і сім'ї у сучасних умовах виховання дітей. *Початкове навчання та виховання.* 2015. № № 7–8. С. 5–20.
13. Стегній О. Батькам педагогічні знання. *Директор школи.* 2003. №1. С. 5–8.
14. Субботін А. Співробітництво. *Українська дипломатична енциклопедія :* у 2-х т. Київ : Знання України, 2004. Т. 2 : М – Я. 812 с.
15. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. Київ : Радянська школа, 1978. 263 с.
16. Українська енциклопедія : у 3-х т. Київ : Укр. енциклопедія, 1976. Т. 2. С. 344.
17. Филиппова Г. Психология материнства. Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. С. 80.
18. Фіцула М. Педагогіка. Київ : Академвидав, 2003. 528 с.
19. Харламов І. Педагогіка : навчальний посібник. Москва : Гардаріки, 1999. 520 с.
20. Хохлова Л. Сім'я та школа: співпраця і співтворчість. *Виховна робота в школі.* 2013. № 10. С. 2–9.
21. Ягупов В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

**REFERENCES**

1. Al'manah psihologicheskih testov : sbornik. [Almanac of psychological tests: a collection]. Sost. and common. ed. Roman R. R. and S. A. 2nd ed. Moscow: KSP, 1996. 398 p. [in Russian].
2. Byelik T. A. Organizaciya ta provedennya bat'kivs'ky'h zboriv. [Organization and holding of parent meetings]. *Vy'hovna robota v shkoli.* 2015. № 5. P. 34–41 [in Ukrainian].
3. Vely'ky'j tlumachny'j slovny'k suchasnoyi ukrayins'koyi movy'. [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Style. and goal. ed. W. T. Busel. K.; Irpen: VTF Perun, 2004. P. 85 [in Ukrainian].
4. Vygotskij L. S. Razvitie lichnosti i mirovozrenija rebenka: Psihologija lichnosti. [Development of personality and worldview of the child: Psychology of personality]. [Ed. Yu. B. Gippernster, A. A. Bubble]. M., 1982. 368 p. [in Russian].
5. Kozicz'ka M. Spivpracya bat'kiv i vchy'telya. [Cooperation of parents and teachers]. *Primary education.* 2014. № 22. P. 8–19 [in Ukrainian].
6. Makarenko A. S. Kny'ga dlya bat'kiv. [A book for parents]. About parental authority. Soviet School, 1972. 354 p. [in Ukrainian].
7. Mozol' V. V. Robota z bat'kamy' u shkoli: teoriya i prakty'ka. [Work with parents at school: theory and practice]. *Primary education and upbringing.* 2014. № 25–26. P. 2–29 [in Ukrainian].
8. Orzhehovs'ka V. M. Vzayemodiya navchal'nogo zakladu y sim'yi: strategiyi, texnologiyi y modeli. [Interaction of educational institution and family: strategies, technologies and models]. H .: Publishing House "Point", 2007. 192 p. [in Ukrainian].
9. Pashhenko M. I. Metody'ka roboty' z bat'kamy'. [Methods of working with parents]. Practical psychology and social work. 2003. № 9. P. 53–63 [in Ukrainian].
10. Povalij L. V. Spivpracya shkoly' i sim'yi z problemy' formuvannya gumanny'h bat'kivs'ko-dy'tyachy'h vzayemy'n. [Cooperation of school and family on the problem of forming humane parent-child relationships]. *Young scientist.* 2014. № 1. P. 4–7 [in Ukrainian].
11. Slovny'k sy'nonimiv ukrayins'koyi movy'. U 2-h tomah. [Dictionary of synonyms of the Ukrainian language. In 2 volumes]. / A. A. Buryachok. Kyiv: NAS of Ukraine, Institute of Linguistics. OO Potebni, Inst. Of Ukrainian Language; and others. Volume II: O – Ya, 2000. 960 p. [in Ukrainian].
12. Smochek G. V. Spivdruzhnist' pochatkovoyi shkoly' i sim'yi u suchasny'h umova' vy'hovannya ditej. [Commonwealth of primary school and family in modern conditions of education of children]. Primary education and upbringing. 2015. № 7–8. P. 5–20 [in Ukrainian].
13. Stegnij O. Bat'kam pedagogichni znannya. [Parents pedagogical knowledge]. Director of the school. 2003. № 1. P. 5–8 [in Ukrainian].
14. Subotin A. Spivrobitny'cztvo. [Cooperation]. K.: Knowledge of Ukraine, 2004. T. 2: M – YA. 812 p. [in Ukrainian].
15. Suxomly'ns'ky'j V. O. Bat'kivs'ka pedagogika. [Parental pedagogy]. K.: Soviet school, 1978. 263 p. [in Ukrainian].
16. Ukrayins'ka ency'klopediya: u 3 t. [Ukrainian encyclopedia: in 3 volumes]. Vol. 2. K .: Ukr. Encyclical., 1976. P. 344 [in Ukrainian].
17. Filippova G. G. Psihologija materinstva. [Psychology of motherhood]. M.: Izd-vo In-ta psychotherapy, 2002. P. 80 [in Russian].
18. Ficzula M. M. Pedagogika. [Pedagogy]. Kyiv: Akademvydav, 2003. 528 p. [in Ukrainian].
19. Harlamov I. F. Pedagogika: navch. posib. [Pedagogy: textbook. way.]. M.: Gardariki, 1999. 520 p. [in Ukrainian].
20. Hohlova L. V. Sim'ya ta shkola: spivpracya i spivtvorchist'. [Family and school: cooperation and co-creation]. Educational work in school. 2013. № 10. P. 2–9 [in Ukrainian].
21. Yagupov V. V. Pedagogika: navch. posib. [Pedagogy: textbook. way.]. K.: Lybid, 2002. 560 p. [in Ukrainian].

**УДК 37.015.31:39 «712»**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214141**

***Галина ЛЕМКО,***
*orcid.org/0000-0002-2922-8549*
*кандидат педагогічних наук,*
*доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи*
*Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*
*(Івано-Франківськ, Україна) halyna.lemko@gmail.com*

# НАРОДОЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розкривається значення народознавства в сучасній системі виховання дітей та молоді, аналізуються різноманітні підходи до дослідження цієї проблеми, наголошується на значенні народознавства в розбудові національної системи освіти, відродженні національних вартостей.*

*Використання педагогіки народознавства є ефективним засобом національно-патріотичного виховання, адже під впливом системи народознавчих елементів вони проходять шлях розвитку від підсвідомого розуміння своєї етнічної належності в молодшому віці до національної зрілості, до усвідомлення себе патріотом власної країни. Наголошується на важливості створення національної системи виховання на засадах української народної педагогічної спадщини. У різні часи й епохи в усіх цивілізованих державах сім'я, школа, суспільство ставили перед собою завдання – виховати громадянина, патріота своєї країни. Якісно нову демократичну державу можуть створити лише свідомі громадяни, які люблять Україну, свій народ, націю і готові самовіддано служити їхнім інтересам. Успішному здійсненню національно-патріотичного виховання сприяють засоби педагогіки народознавства, як-от: рідна мова, історія народу, краєзнавство, родовід, фольклор, національне мистецтво, народний календар, національна символіка; народні прикмети, вірування, релігійні виховні традиції, родинно-побутова культура, національні традиції, звичаї, обряди тощо.*

*Порушено проблему щодо недостатнього рівня знань або навіть повного незнання учасниками освітнього процесу основних аспектів народознавства, народної педагогіки, української етнопедагогіки. Акцентується увага на проблемі збереження досягнень минулих поколінь та взаємозв'язку їх із науковою педагогікою, методологією, новітніми технологіями. Показана важливість запровадження вивчення народної педагогіки та наукової педагогіки в навчальних закладах держави.*

*Зазначено, що формування особистості засобами народознавства включає пізнання, розуміння нею своєї Батьківщини, самовіддану активно-творчу патріотичну діяльність.*

*Завдяки засобам народознавства учні глибше відчувають, що знання про свій народ – це пізнання себе, свого народу, його історії та культури, усвідомлюють нерозривну єдність із попередніми поколіннями українського народу, з їхнім духовним світом.*

***Ключові слова:*** *народознавство, українська народна педагогіка, етнопедагогіка, національне виховання.*

***Halyna LEMKO,***
*orcid.org/0000-0002-2922-8549*
*Candidate of Pedagogic Sciences,*
*Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work*
*Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*
*(Ivano-Frankivsk, Ukraine) halyna.lemko@gmail.com*

# ETHNOGRAPHY AS A MEANS OF PERSONALITY EDUCATION

*The article reveals the importance of ethnography in the modern system of education of children and youth, analyzes various approaches to the study of this problem, emphasizes the importance of ethnography in the development of the national education system, the revival of national values.*

*The use of ethnographic pedagogy is an effective means of national-patriotic education, because under the influence of the system of ethnographic elements they go from a subconscious understanding of their ethnicity at a young age to national maturity, to self-awareness as a patriot of their own country. It is emphasized the importance of creating a national system of education on the basis of Ukrainian folk pedagogical heritage. In different times and epochs in all civilized states, the family, school, and society set themselves the task of educating a citizen, a patriot of their country. A qualitatively new democratic state can be created only by conscious citizens who love Ukraine, their people, nation and are ready to serve their interests selflessly. Successful implementation of national-patriotic education is facilitated by the means of pedagogy of ethnography, such as: native language, history of the people, local lore, genealogy, folklore, national art, folk calendar, national symbols; folk signs, beliefs, religious educational traditions, family and household culture, national traditions, customs, rites, etc.*

*The problem of insufficient level of knowledge or even complete ignorance of the participants of the educational process of the main aspects of ethnography, folk pedagogy, Ukrainian ethnopedagogy is risen. Emphasis is placed on the problem of preserving the achievements of past generations and their relationship with scientific pedagogy, methodology, the latest technologies. The importance of introducing the study of folk pedagogy and scientific pedagogy in educational institutions of the state is shown.*

*It is noted that the formation of personality by means of ethnography includes cognition, understanding of their homeland, selfless active and creative patriotic activities.*

*Thanks to the means of ethnography, students feel more deeply that the knowledge about their people is the cognition of themselves, their people, their history and culture, realize the inseparable unity with previous generations of the Ukrainian people, with their spiritual world.*

***Key words:*** *ethnography, Ukrainian folk pedagogy, ethnopedagogy, national education.*

**Постановка проблеми.** У процесі історичного розвитку суспільства реалізується взаємне збагачення культур різних народів. Кожен народ є творцем власної культури та історії. Проте будь-який народ різниться від інших певними відмінностями – мовою, специфікою історичного розвитку, релігійною культурою, соціально-психологічними особливостями, традиціями, звичаями тощо.

Український народ багатий власною культурою, яка складається із цінностей, нагромаджених нащадками. З покоління в покоління нам передаються у спадок народні звичаї, обряди, традиції. Кожен українець зобов'язаний знати своє етнічне коріння, його історію, національну культуру, берегти неоціненні духовні скарби. І саме тому необхідно передавати все це нашим нащадкам, щоб не перервався зв'язок поколінь та збереглася генетична пам'ять українського народу.

Педагогічну спадщину українського народу, народжену розумом і талантом українців упродовж багатьох віків, намагалися замовчувати та винищувати. Ідеї, які пропагувалися для освіти та виховання дітей, були чужими для української народної педагогіки.

Проблема впливу складових частин народознавства, народної педагогіки, етнопедагогіки в нових реаліях, зумовлених прагненням українців зберегти, розвинути власну ідентичність є актуальною та становить неабиякий науково-педагогічний інтерес.

**Аналіз досліджень.** Народна педагогіка, як і вся народна мудрість, є предметом дослідження багатьох науковців, що відображено в чималих наукових працях і практичній діяльності. Першим, хто в Україні довів, що народна педагогіка є фундаментом наукової педагогіки, був видатний український педагог, етнограф О. Духнович. Ідеї української народної педагогіки втілені в напрацюваннях Я. Коменського, А. Макаренка, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Франка. Термін «народознавство» уживається й у працях видатних учених, культурних діячів минулого (І. Франко, В. Вернадський, А. Кримський). Науково-педагогічні дослідження із проблем національної культури, історії, звичаїв, традицій були предметом вивчення цілої плеяди сучасних дослідників – А. Богуш, Г. Васяновича, С. Домбровського, М. Євтуха, В. Кононенка, В. Кузя, Н. Лисенко, О. Любара, Р. Скульського, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, Є. Сявавко й ін.

**Мета статті** – розкриття значущості складових елементів народознавства у вихованні особистості школяра

**Виклад основного матеріалу.** Нині на тлі глобальних суспільних проблем спостерігається відчуження та незнання національно-культурних надбань та народно-виховних традицій. Тому часто молодь не знає коренів свого етносу, не цікавиться звичаями та традиціями пращурів, не співає народних пісень і не грає на народних інструментах.

Народознавство – специфічний орієнтир у процесі самовираження, самопізнання та самовизначення сучасного молодого українця. Практика свідчить, що опанування національної культури, вивчення історії та засвоєння етнічних цінностей в юному віці є основою духовного і соціального становлення особистості. Ознайомлення та вивчення школярем елементів народознавства – це процес пізнання і засвоєння національно-культурних особливостей рідного українського народу.

І. Франко у виступі на щомісячному зібранні народознавчого товариства наголошував, що «пізнати народ – то значить пізнати людей, що мешкають на певній території, а також пізнати їхнє нинішнє і минуле становище, їхні фізичні і розумові особливості, їхні інститути й економічне становище, їхні торговельні відносини й інтелектуальні зв'язки з іншими народами» (Франко, 1986: 254). Тому народознавство – основа пізнання національності народу, усвідомлення особливості й ідентичності кожного народу, його індивідуальності в суцільній побудові світової цивілізації.

О. Любар, коли аналізував педагогічну діяльність М. Грушевського, зазначав, що педагогічні

погляди видатного діяча сформувалися в період назрівання національних і соціальних перетворень в Україні. Вивачаючи історію України кінця XVI – початку XVII ст., М. Грушевський обстоював думку, що зміст освіти і виховання має відображати національні особливості українського народу, унаслідок чого в учнів повинні зароджуватися «народний світогляд, національна свідомість, характер, спосіб мислення, діяльність, народна мораль <…> Поряд із рідною історією, культурою в українській школі мають вивчатися життя, історія, культурні традиції інших народів» (Любар, 2003: 313–314).

Народознавство – це історія, літопис звичаїв, оберегів, традицій народу. Упродовж багатьох століть народ формував цінності, які притаманні тільки йому та стали основою багатьох реалій сучасного життя. Вивчення історичних та культурних цінностей предків необхідне не тільки для піднесення національної самоповаги, але і для застосовування кращих традицій у педагогічній практиці сучасності. Виховання менталітету українця в учнів повинно відбуватись у руслі прилучення його до історії національної культури України.

Методика ознайомлення учнів із народознавством базується на краєзнавчому принципі, який свого часу обстоював К. Ушинський. Новизною за період життя відомого педагога було введення ним до навчальних планів початкової школи вітчизнознавства. Закономірність і доцільність такого навчального предмета К. Ушинський обґрунтовував бажанням реалізації краєзнавчого принципу у вихованні дітей, який передусім передбачав комплексність та доцільність вивчення особливостей рідного народу, своєї Батьківщини. Погляди К. Ушинського є надзвичайно актуальними і для сучасності.

У творах народної педагогіки відбивається народний ідеал виховання. М. Стельмахович погоджувався з К. Ушинським, який стверджував, що «ідеал цей у кожного народу відповідає його характерові, визначається його громадським життям, розвивається разом з його розвитком». Тому свою педагогічну систему педагог побудував на народній педагогіці (Стельмахович, 1997: 16).

С. Русова також уважала основою національного виховання дітей принцип народності. Вона писала: «Міцнішою нацією в наші часи виявляє себе та, яка краще других вичерпала у своєму вихованні свої глибокі національні скарби й національній психології дала вільний розвиток», тому виховання має бути національним (Артемова, 1991: 11).

Принцип народності у вихованні підтримував і В. Сухомлинський. У період його життя цим принципом нехтували, діти не знали історії свого народу, його звичаїв, традицій, культури. У листі до дослідника чуваської етнопедагогіки Г. Волкова він писав: «Про народну педагогіку ніхто серйозно до цього часу не думав і, очевидно, це завдало великої шкоди педагогіці. Я впевнений, що народна педагогіка – це зібрання духовного життя народу. У народній педагогіці розкриваються особливості національного характеру, обличчя народу» (Волков, 2000: 162).

Ідею народності у вихованні та навчанні молодого покоління підтримував також учений Б. Ступарик. Він уважав, що ця ідея повинна базуватись на засвоєнні позитивних традицій національних культур українців та інших національностей, які мешкають на території України, «відродженні ролі школи в розвитку культури народу».

Аналіз численних педагогічних досліджень показує, що різноманітні складові частини народознавства (музика, традиції, звичаї, усна народна творчість, ігри тощо) спонукають школярів і молодь до гуманного ставлення до інших, сприяють пробудженню почуття національної гідності та національної гордості.

Українські календарні традиції, звичаї й обряди є тим фундаментом, який віками беріг нашу національну ментальність. Календарні традиції та звичаї своєю могутністю, моральністю, ідейністю й емоційно-естетичним наповненням перебороли чужі ідеї, вплив інших сил, які впродовж століть намагались зруйнувати єдність українського народу, його самобутній національний дух.

Щоб виховувати в молодого покоління любов та повагу до Вітчизни, необхідно навчити дитину любити і знати історію села, міста, у якому вона мешкає.

Р. Скульський і Б. Ступарик уважали, що «народознавство (українське, російське, білоруське, єврейське та інших народів) має невичерпні можливості для прищеплення учням високої духовності, виховання їх у дусі відданості своєму народові, формування в них уміння жити і працювати спільно з людьми інших національностей» (Скульський, 1991: 10).

Проблемі народності у вихованні молодого покоління присвятив свою наукову діяльність видатний сучасний український дослідник М. Стельмахович. Підтримуючи наукові засади О. Духновича, науковець відводив належну роль місцю та значенню педагога в національній системі виховання, а також наголошував на тому, що саме йому належить відшукувати такі шляхи,

які б наповнювали освіту національним змістом. У численних наукових дослідженнях автора було акцентовано увагу на тому, що педагоги покликані сприяти розвиткові своїх дитячих садків на засадах української народної педагогіки, етнопедагогіки й родинознавства, традицій українського дошкілля з урахуванням здобутків педагогічної науки й передового досвіду дошкільного виховання, самобутності педагогічної культури й національної вдачі української дитини, досягнень сучасного наукового прогресу (Стельмахович, 2012: 91).

Відома українська дослідниця А. Богуш зазначає, що останнім часом у вихованні дітей спостерігається «свідоме нехтування загальнолюдськими цінностями, які викристалізувалися в народній педагогіці протягом віків, на основі яких формувалися моральні принципи цілих поколінь українського народу» (Богуш, 1994: 35). Усе це, на нашу думку, спонукає до того, що в нинішньому вихованні проявляється тенденція до неповаги, бездуховності, аморальності, що зуперечить українським педагогічним народним традиціям.

Знання історичних і культурних надбань предків, свого родоводу, необхідні для піднесення національної гідності, для використання найкращих надбань у практиці виховання дітей та молоді.

Народ із покоління в покоління передає свій соціальний досвід, своє духовне багатство, свої історичні здобутки, створює тим самим свою, тільки йому притаманну культуру. Національна культура складається із цінностей, витворених як минулим, так і сучасним поколінням. Необхідно виховувати в дітей такі риси характеру громадянина України:

– патріотичну свідомість, громадську відповідальність, бажання працювати для розвитку батьківщини;

– повагу до Конституції, гімну, прапора, законів нашої держави;

– бажання досконало знати державну мову;

– повагу до людей, традицій та історії рідного краю, усвідомлення своєї належності до нього як спадкоємця і наступника;

– дисциплінованість, працьовитість, творчість, турботу про природу й екологію рідного краю;

– гуманність, шанобливе ставлення до культури, традицій та вірувань інших народностей, що населяють наш Закарпатський край, високу культуру міжнаціонального спілкування.

У процесі виховання дітей варто формувати національні цінності, які виражають духовно-моральні принципи народу, його гуманістичні ідеали, вироблення стратегії і тактики життя на численних прикладах народних героїв, які виступають формою виховного впливу. Також необхідно виховувати поважне ставлення до традицій та звичаїв українського народу. Народознавчий матеріал емоційно збагачений і своїм змістом впливає на дитячу емоційну сферу.

Під час занять та в повсякденному житті варто намагатись формувати в дітей комплекс певних знань, особистих якостей і рис характеру, що є способом мислення й основою у вчинках, діях, поведінці.

В українському народознавстві приховані практично невичерпні і надзвичайно цінні пласти національної культури, опануваня яких допоможе глибше пізнати рідну історію, культуру. Продумане використання елементів народознавства в навчальному процесі середньої та вищої освіти є вагомим чинником підвищення ефективності втілення завдання національної освіти. Головне призначення українознавства, народознавства не в тому, щоб «потіснити» інші предмети, а доцільно доповнити й оновити теперішній зміст шкільної освіти. «Українське народознавство – це поліпредметна система знань і практичної діяльності, які репрезентують соціально-культурний досвід народу» (Сележан, 2005: 192). Однак на державному рівні вивчення народознавства, українознавства не введено як обов'язковий навчальний предмет у шкільну освіту. Але одним з основних завдань нової української школи є вивчення народознавчих складових частин, виховання національної свідомості учнів, формування ціннісного ставлення і судження та плекання української ідентичності.

У посібнику «Ціннісні орієнтири сучасної української школи» зазначено, що «відчуття гордості за надбання національної культури, мови, історії, традицій – шанобливе ставлення до культурних здобутків народу, його історичних досягнень, пам'яті про осіб, що полягли за його незалежність та самобутність; здатність зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави» (Ціннісні, 2019: 44–45)

На думку дослідників, головний засіб реалізації народознавства – народна педагогіка, яка знаходить своє відображення в рідній мові, фольклорі, мистецтві, культурі, іграх, народних звичаях, традиціях, святах, обрядах, ритуалах, символах.

У наукових дослідженнях Р. Скульського і Б. Ступарика окреслено, що в розв'язанні проблем використання народознавства в педагогічному

процесі кінця XX ст. існували деякі негативні явища, а саме:

– у школі використання народознавчого матеріалу має здебільшого фрагментарно-епізодичний, а не системний характер;

– подекуди народознавство в його емпірично-побутовому варіанті посуває на другий план вивчення основ наук.

На переконання вчених, це призводить до того, що учні опановували «розрізнені елементи знань про свята, обряди, відпочинок, дозвілля», що завдавало «неабиякої шкоди у формуванні наукового світогляду школярів» (Скульський, 1991: 3).

**Висновки.** Отже, знання культури свого народу – це своєрідний орієнтир у складних процесах самопізнання, громадянського самовизначення, пошуках шляхів творчого самовираження. На сучасному етапі розвитку України народознавство є предметом, що формує особистість, навчає пізнавати і розуміти своє коріння, усну народну творчість, обряди, звичаї, традиції, народні символи, допомагає зберегти генетичну пам'ять нашого народу.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Артемова Л. Національний дитячий садок на Україні. *Дошкільне виховання*. 1991. № 6. С. 11.
2. Богуш А. Принципи народознавчої педагогіки. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 2. С. 35.
3. Волков Г. Этнопедагогика : учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. Москва : Academia, 2000. 168 с.
4. Любар О., Стельмахович М., Федоренко Д. Історія української школи і педагогіки : навчальний посібник. Київ : Товариство «Знання», КОО, 2003. 450 с.
5. Сележан Й. Основи національного виховання. Чернівці, 2005. 270 с.
6. Скульський Р., Ступарик Б. Як вивчати народознавство у школі. Івано-Франківськ, 1991. Ч. І. 1991. 113 с.
7. Стельмахович М. Вибрані педагогічні твори : у 2-х томах. Т. 2 : Українська етнопедагогіка / М. Стельмахович ; упоряд. : Л. Калуська, В. Ковтун, М. Ходак ; за заг. ред. Л. Калуської. Івано-Франківськ ; Коломия : Видавничо-поліграфічне товариство «Вік», 2012. 464 с.
8. Стельмахович М. Українська народна педагогіка. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.
9. Франко І. Найновіші напрями в народознавстві. *Зібрання творів :* у п'ятдесяти томах / І. Франко. Т. 45 : Філософські праці. Київ : Наукова думка, 1986. С. 254–267.
10. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. 2019. 63 с.


## REFERENCES


1. Artemova L. Natsionalnyi dytiachyi sadok na Ukraini [National kindergarten in Ukraine.]. Preschool education, 1991, № 6, p. 11. [in Ukrainian].
2. Bohush A. Pryntsypy narodoznavchoi pedahohiky [Principles of ethnographic pedagogy]. Pedagogy and psychology, 1994, № 2, p. 35. [in Ukrainian].
3. Volkov H. Etnopedahohyka : Ucheb. dlia studentov sred. y vyssh. ped. ucheb. zav. [Ethnopedagogy: Textbook for middle and high school students]. M.: Academia, 2000, 168 p. [in Russian].
4. Liubar O. Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky : navch. posib. / O. Liubar, M. Stelmakhovych, D. Fedorenko [History of the Ukrainian school and pedagogy: textbook / O. Lyubar, M. Stelmakhovych, D. Fedorenko]. K .: company "Znannia", KOO, 2003, 450 p. [in Ukrainian].
5. Selezhan Y. Osnovy natsionalnoho vykhovannia [Fundamentals of national education]. Chernivtsi, 2005, 270 p. [in Ukrainian].
6. Skulskyi R., Stuparyk B. Yak vyvchaty narodoznavstvo v shkoli [How to study ethnography at school]. Ivano-Frankivsk, 1991, Part I, 1991, 113 p. [in Ukrainian].
7. Stelmakhovych M. Vybrani pedahohichni tvory : u dvokh tomakh [Selected pedagogical works: in two volumes] T. 2 : Ukrainska etnopedahohika / M. Stelmakhovych ; uporiad.: L. Kaluska, V. Kovtun, M. Khodak ; za zah. red. L. Kaluskoi. Ivano-Frankivsk – Kolomyia : Publishing and Printing Company "Vik", 2012. 464 p. [in Ukrainian].
8. Stelmakhovych M. Ukrainska narodna pedahohika [Ukrainian folk pedagogy]. K. IZMN, 1997, 232 p. [in Ukrainian].
9. Franko I. Nainovishi napriamy v narodoznavstvi [The latest trends in ethnography]. Collection of works in fifty volumes. Vol. 45. Philosophical works. K.: Naukova dumka, 1986, pp. 254–267. [in Ukrainian].
10. Tsinnisni oriientyry suchasnoi ukrainskoi shkoly [Values of the modern Ukrainian school]. 2019, 63 p. [in Ukrainian].

**УДК 373.3/.5.016:5]:004**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214142**

***Світлана ЛИТВИНОВА,***
*orcid.org/0000-0002-5450-6635*
*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,*
*завідувач відділу технологій відкритого навчального середовища*
*Інституту інформаційних технологій і засобів навчання*
*Національної академії педагогічних наук України*
*(Київ, Україна) s.h.lytvynova@gmail.com*

# ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ЦИФРОВИХ ВЕБКВЕСТІВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ І ТЕХНОЛОГІЇ ДОПОВНЕНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

*Використання мобільних засобів для досягнення нових освітніх результатів сприяє вирішенню завдань індивідуалізації та створення нової моделі освітнього процесу. Питання якісного освітнього контенту і наочності, що задовольняють потреби учня XXI століття, давно порушуються педагогами, а питання візуалізації залишається гострим і зараз. За допомогою функціональних можливостей засобів доповненої реальності можна візуально відтворити процеси, які важко або майже неможливо відтворити в реальному житті, та зробити процес навчання доступним, цікавим і зрозумілим.*

*Сучасні технології відкривають нові можливості для освіти. Артефакти давнини і музейні експонати можуть «оживати» і давати студенту нові знання і досвід. Можемо констатувати, що формується новий кластер освітнього контенту, розроблений на основі технології доповненої реальності, який мотивує учнів до пошуку і досліджень, а хмарні сервіси розкривають нові можливості для організації навчальної діяльності.*

*Визначено, що для підвищення ефективності навчання вебквести мають відповідати таким вимогам: зміст має бути із творчим завданням або тренувальними вправами. Обґрунтовано, що оцінка якості вебквесту може здійснюватися за такими показниками, як: актуальність, доступність, форма подачі, ефективність впливу, технологічність. До особливостей технології вебквесту можна віднести той факт, що під час виконання завдань учні можуть працювати в індивідуальному темпі, повертатися до матеріалу, який не достатньою мірою засвоєний. Реалізація такого підходу до навчання збагачує можливості вчителя, дозволяє йому індивідуалізувати навчальний процес.*

*Тематичні вебквести в цифровому вимірі можуть бути реалізовані за допомогою сервісів Office 365: Teams, OneNote, Sway, Word, Power Point тощо, з використанням спеціальних мобільних додатків, наприклад WallaMe. Такі інновації позитивно впливають на організаційні зміни в освітньому процесі.*

***Ключові слова:*** *хмарні сервіси, доповнена реальність, вебквест, освітній процес.*

***Svitlana LYTVYNOVA,***
*orcid.org/0000-0002-5450-6635*
*Doctor of Education, Senior Researcher,*
*Head of the Open Educational Environment Technology Department*
*Institute of Information Technologies and Learning Tools*
*of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*
*(Kyiv, Ukraine) s.h.lytvynova@gmail.com*

# LEARNING DIGITAL WEB-QUESTS ORGANIZATION USING CLOUD SERVICES AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY

*The use of mobile tools to achieve new educational results contributes to the solution of individualization problems and the creation of a new model of the educational process. The issue of high-quality educational content and visibility, that prove to satisfy the needs of the XXI century student has been raised by educators for a long period now, as well as the question of visualization which remains acute now. By using the augmented reality tools functionality, visual reproduction of the processes that are difficult or almost impossible to reproduce in real life is possible, the learning process itself can be made accessible, interesting and understandable.*

*Modern technologies open up new opportunities for education. Ancient artifacts and museum exhibits can "come to life" and give the student new knowledge and experience. It can be stated that a new cluster of educational content is being developed on the basis of augmented reality technology, which motivates students to search and research, when cloud services open up new opportunities for organizing educational activities.*

*It is determined that in order to increase the effectiveness of training, web quests must satisfy the following requirements: the content must contain a creative task or training exercises. It is proved that a web quest quality assessment can*

*be carried out according to the following indicators: relevance, accessibility, presentation form, impact effectiveness, manufacturability. One of the features of the web-quest technology is the fact that, in the course of assignments, students can work at an individual pace, returning to material that is not sufficiently learned. The implementation of such teaching approach enriches the teacher's capabilities, allowing him to individualize the learning process.*

*Thematic web quests in the digital dimension can be implemented using Office 365 services: Teams, OneNote, Sway, Word, Power Point, etc., as well as using special mobile applications, for example WallaMe. Such innovations have a positive effect on organizational changes in the educational process.*

***Key words:*** *cloud services, augmented reality, web quest, educational process.*

**Постановка проблеми.** Використання мобільних засобів для досягнення нових освітніх результатів сприяє вирішенню завдань індивідуалізації та створенню нової моделі освітнього процесу. Питання якісного освітнього контенту і наочностей, що задовольняють потреби учня XXI ст., давно порушуються педагогами, а питання візуалізації залишається гострим і нині. За допомогою функціональних можливостей засобів доповненої реальності можна візуально відтворити процеси, які важко або майже неможливо продемонструвати в реальному житті, та зробити процес навчання доступним, цікавим і зрозумілим. Технології доповненої реальності додають у статичні сторінки книги виразну анімацію, перетворюють читання на захоплюючу гру і цікаві пригоди разом із героями твору, а також спрощують відтворення аудіо- та відеоконтенту, що не пропонується в паперових книгах. Якісні додатки доповненої реальності, що використовуватимуться у процесі навчання, можуть стати найефективнішими. Із цією метою до наявних освітніх ресурсів додається технологія доповненої реальності, що включає: підручники з технологією доповненої реальності; розвивальні ігри; навчальні програми; візуальне моделювання об'єктів і процесів; різні додатки для тренування навичок, навчальні квести з об'єктами доповненої реальності.

**Аналіз досліджень.** Значний внесок у дослідження проблеми інноваційного розвитку засобів і технологій систем відкритої освіти зроблено В. Ю. Биковим (Биков, 2008). Використання технології доповненої реальності в освітньому процесі закладів освіти аналізують вітчизняні дослідники Т. В. Грунтова, Ю. В. Єчкало, А. М. Стрюк, А. В. Пікільняк, які констатують, що впровадження таких технологій в освіту підвищує її ефективність, сприяє розвитку пізнавальної активності, підвищує якість засвоєння знань, стимулює інтерес до навчання, сприяє розвитку дослідницьких навичок та предметних компетентностей здобувачів освіти (Грунтова та ін., 2018). О. В. Мерзликін, І. Ю. Тополова, В. В. Тронь уточнюють, що використання новітніх технологій необхідне для ефективного навчання сучасних здобувачів освіти, які мають конкретні потреби у використанні мобільних додатків, організації спільної роботи, виконанні інтерактивних завдань та візуалізації контенту (Мерзликін та ін., 2018: 60).

Наукові огляди щодо розвитку віртуальної й доповненої реальностей виконано закордонними дослідниками С. Юен, Г. Яонейнеонг, Е. Джонсон (Yuen et al., 2011). Аспект навчання учнів розкрито в роботах К. Лі (Lee, 2012). Комунікативні аспекти використання засобів віртуальної й доповненої реальностей досліджено групою авторів Юнь Чжу, Хуэй Є, Шукун Тан, які наголошують, що їх використання сприяє розвитку комунікативних здібностей здобувачів освіти (Yun Zhu et al., 2017).

Проте питання організації різних форм навчальної діяльності, зокрема вебквестів, ученими досліджено не повною мірою, що потребує додаткового аналізу й обґрунтування.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні використання технологій хмарних сервісів та доповненої реальності під час організації навчальних цифрових вебквестів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні технології відкривають нові можливості для освіти. Артефакти давнини та музейні експонати можуть «оживати» і давати студентові нові знання і досвід. Можемо констатувати, що формується новий кластер освітнього контенту, розроблений на основі технології доповненої реальності, що мотивує студентів до пошуку і досліджень, а хмарні сервіси розкривають нові можливості для організації навчальної діяльності.

Під доповненою реальністю (далі – AR) розумітимемо накладання цифрової інформації на фізичний світ, який можна випробувати за допомогою пристроїв, обладнаних камерою, як-от смартфон або планшет (URL: https://wear-studio.com/vr-ar-mr-glossary/).

У результаті проведеного аналізу стану забезпечення студентів комп'ютерною технікою

і рівня використання інформаційних технологій зазначимо, що реалізація навчальних цифрових вебквестів з елементами AR може здійснюватися на: міжнародному, всеукраїнському, регіональному й інституційному рівнях, а підготовка – у режимах онлайн і офлайн.

Як зазначає І. М. Сокол, вебквест – це ігрова технологія, яка має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий задум, обов'язково має керівника (наставник), чіткі правила, та реалізується з метою підвищення рівня знань і вмінь в учнів XXI ст. (Сокол, 2014).

*Ефективність* вебквестів можлива за таких умов:

– вебквест має бути творчим завданням для отримання або узагальнення знань учнів із будь-якої теми навчання і водночас проміжною або підсумковою формою контролю;

– вебквест має супроводжуватися тренувальними вправами на основі ретельно відібраного навчального матеріалу, що забезпечують розвиток предметних компетентностей здобувачів освіти (Литвинова, 2015).

*Оцінити якість цифрового* вебквесту можна за такими показниками, як: актуальність – яким чином інформація, представлена у вебквесті, співвідноситься з основною ідеєю дослідження; доступність – наскільки доступна для розуміння й сприйняття основна ідея творчої роботи; форма подачі – оригінальність творчого підходу, використання нових, переконливих форм і методів; ефективність впливу – наскільки вебквест зацікавлює, емоційно захоплює аудиторію; технічність – виконання технічних вимог, що висуваються до роботи; завершеність проєкту (Бондаренко, 2015: 228).

До особливостей використання цифрових вебквестів можна віднести той факт, що у процесі виконання завдань учні можуть працювати в індивідуальному темпі, повертатися до матеріалу, який не засвоїли. Реалізація такого підходу до навчання збагачує можливості вчителя, дозволяє йому індивідуалізувати навчальний процес. Індивідуалізація в таких умовах насамперед пов'язана з урахуванням попередньої підготовки учнів (рівня їхніх знань і вмінь), з диференціюванням згідно із психологічними особливостями (темперамент, характер перебігу розумових процесів, навченість, швидкість роботи з навчальним матеріалом). Виконання цих навчальних завдань сприятиме розвитку, поглибленню, зміцненню та свідомому засвоєнню знань здобувачами освіти (Багузіна, 2011).

Розглянемо тематичні вебквести в цифровому вимірі. Найбільш масові та популярні нині тематичні цифрові вебквести, які дають можливість самостійно опанувати нові відомості за конкретною науковою темою, ознайомитися з тематичними сайтами, онлайновими музеями, науковими статтями й актуальними дослідженнями вчених (Сокол, 2014; Ступін, 2012). Такий комплексний підхід розкриває здобувачам освіти можливості для ознайомлення як з історичними фактами, бібліографічними довідками, так і із працями, відкриттями, розробками, артефактами.

Для організації цифрового вебквесту здобувачам освіти знадобляться мобільні телефони та встановлені додатки: мобільна версія Teams, мобільний додаток WallaMe. Для музейної експедиції – мобільний додаток конкретного музею.

Реалізувати такі тематичні вебквести можна за допомогою сервісів Office 365: Teams, OneNote (рис. 1), Sway, Word, Power Point та ін. (Литвинова, 2015; Литвинова, 2017).

OneNote – сервіс-книга, у якій у розділах будуть розміщені окремі історичні факти, посилання

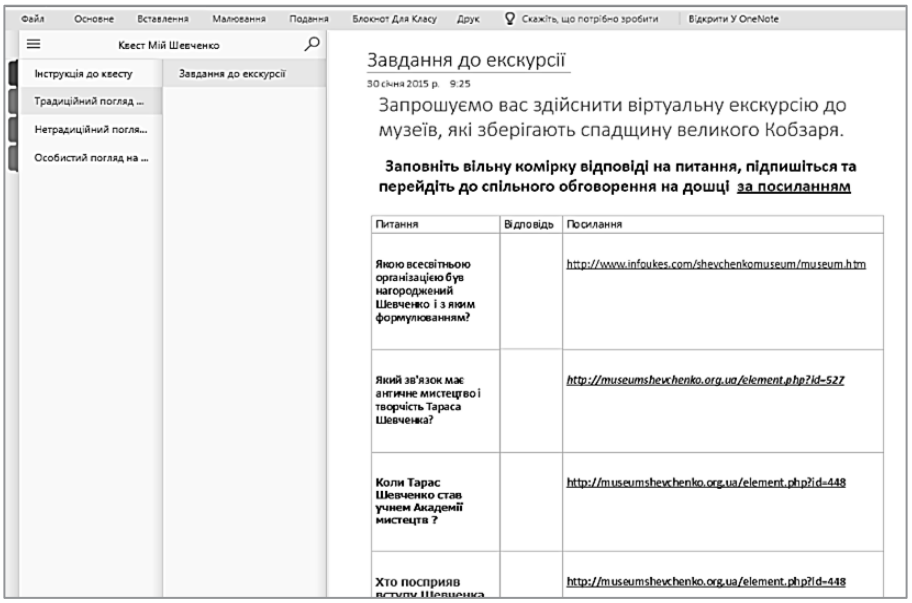



**Рис. 1. Вебквест «Життя і творчість Т. Шевченка» (*OneNote*)**

на сайти, блоги, музеї, завдання й інструменти для зворотного зв'язку. Покрокові інструкції та завдання можуть бути деталізованими на сторінках сервісу.

Новітніми складовими частинами таких цифрових вебквестів є відвідування віртуальних музеїв, галерей, розроблених за технологією доповненої реальності (AR). За допомогою QR-коду здобувачі освіти можуть використати такі види контенту (розробленого за допомогою AR): *зображення* (картини, 2D-, 3D-моделі, фото, рисунки, схеми, діаграми); *аудіо* (читання тексту, коментування, репліки, спів, рими); *відео* (фрагмент наукового фільму, анімація, мультимедійний ряд, відео подій); *текст* (науковий, літературний, навчального спрямування; для розвитку студента), *комбінації* цих типів.

Зворотний зв'язок зі студентами можна організувати за допомогою коротких повідомлень, есе або мінітворів, тестів, що доцільно розмістити на дошці для спільної роботи, наприклад, padlet.com або en.linoit.com (рис. 2), а презентацію результатів можна зробити під час онлайнових конференцій.

Зазвичай кожний такий вебквест має свою тематику, мету і завдання. У процесі підготовки тематичного квесту необхідно мати навички з використання інноваційних ІКТ, як-от: розроблення сайту квесту (Google або Wix); реєстрації учасників (форми Excel Office 365 або Google); збору виконаних завдань (OneDrive або Google Drive); презентації результатів (зібраних фактів) (презентації PowerPoint або Sway); обговорення результатів або доповідей (padlet.com або en.linoit.com); комунікації (груповий Skype або Skype для бізнесу); листування (e-mail) (Литвинова, 2015; Литвинова, 2017).

До особливостей організації та проведення таких цифрових вебквестів можна віднести розроблення або використання об'єктів доповненої реальності для кількох операційних система, зокрема Android та iOS (Грунтова та ін., 2018; Yuen et al., 2011).

Враховуючи аспекти музейної педагогіки, студентам можна запропонувати освітню експедицію, з якої вони можуть привести нові враження знання й опанувати новітні технології навчання. Наприклад, Національний художній музей України створив додаток NAMU AR, який містить інформацію про мистецькі твори, що відтворюється за наведення смартфона (рис. 3). Отриману інформацію можна передавати онлайн і розміщувати в середовищі Sway.

Навчальний цифровий вебквест можна організувати в кабінеті, наприклад, біології. Концептуальний підхід до організації цифрового вебквесту у класі з використанням мобільного додатка WallaMe представлено на рис. 4.

За допомогою мобільного додатка WallaMe вчитель створює цифрове полотно з фотографій (рослини, тварини, біологічні процеси тощо). Зображення для вебквесту розміщує у класі на дошці/стіні або використовуються рослин, що є у класі (рис. 5).

Засобами мобільного додатка вчитель додає до зображень запитання (об'єкти доповненої

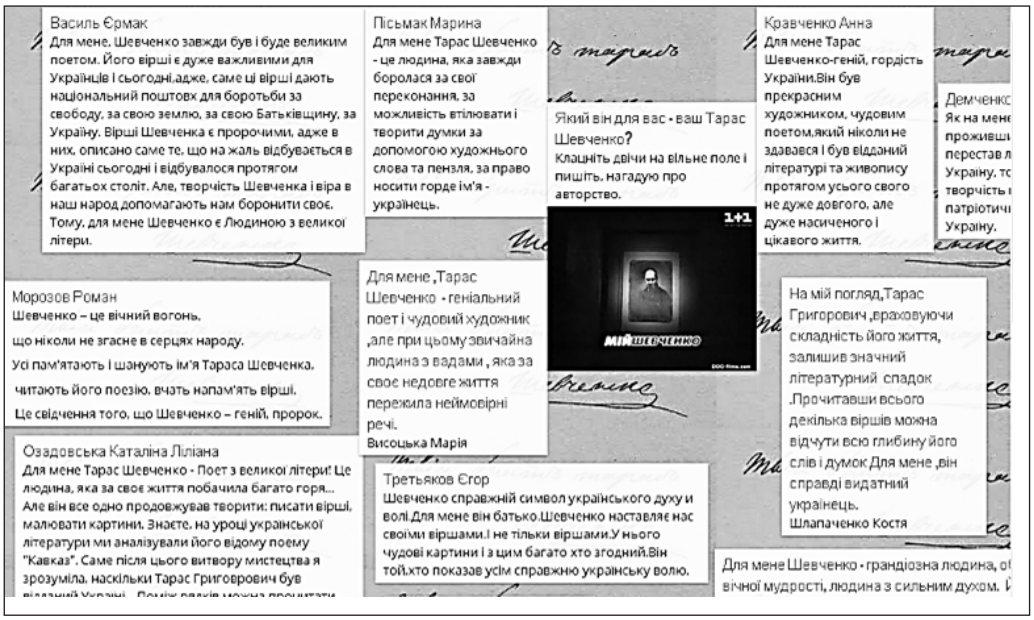



**Рис. 2. Організація зворотного зв'язку зі здобувачами освіти (*padlet.com*)**

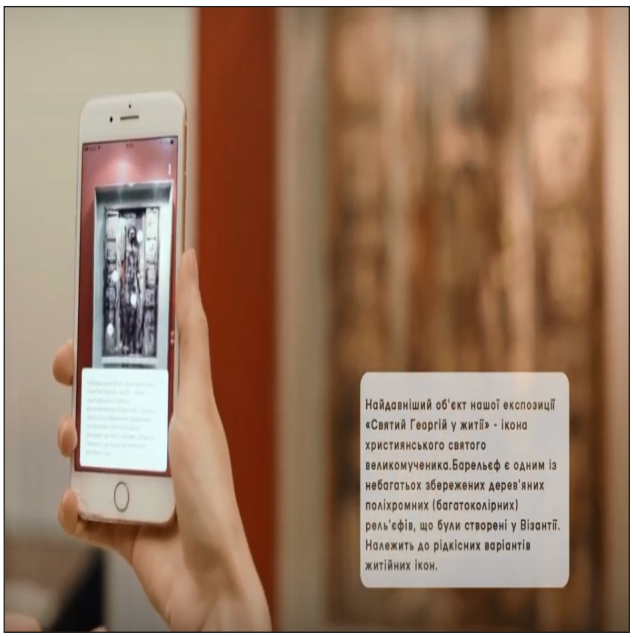



**Рис. 3. Збір даних про артефакти (технологія AR)**

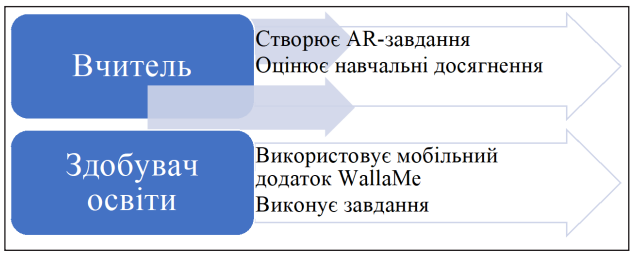



**Рис. 4. Концептуальний підхід до організації цифрового вебквесту**

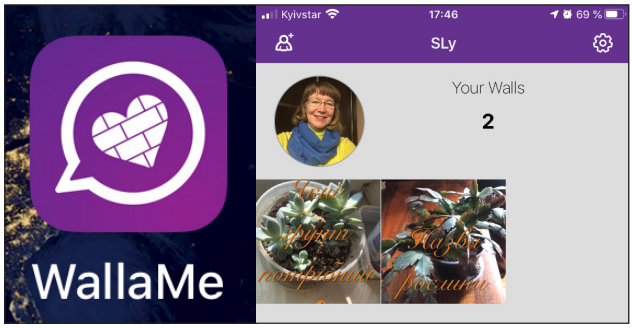



**Рис. 5. Мобільний додаток WallaMe**

реальності), які з'являються в момент активації додатка і наведення камери на відповідне фото або об'єкт (рис. 6).

Відповіді на запитання здобувачі освіти можуть вносити в таблицю, створену у блокноті OneNote, або давати відповіді на онлайновий тест (Forms, Plickers). У результаті проведеного аналізу результатів учитель оцінює навчальні досягнення або визначає переможця змагання.

**Висновки.** Інноваційні підходи в навчанні здобувачів освіти дадуть можливість підвищити інтерес до навчання, позитивно вплинути як на організаційні зміни освітнього процесу, так і на підвищення якості освіти, зокрема, розвивати особисті та дослідницькі якості.

До переваг використання AR в освітньому процесі потрібно віднести: індивідуалізацію навчання, візуалізацію контенту, ітераційний підхід у засвоєнні базових знань і навичок, створення інноваційного середовища навчання, що сприятиме активізації навчальної діяльності учнів.

**Рис. 6. Запитання квесту як об'єкт AR**

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київа : Атіка, 2008. 684 с.
2. Інструменти доповненої реальності у навчанні фізики у закладах вищої технічної освіти / Т. Грунтова та ін. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2018. Вип. 51. С. 47–57. URL: https://doi.org/10.31812/pedag.v51i0.3655.
3. Мерзликін О., Тополова І., Тронь В. Розвиток ключових компетентностей засобами доповненої реальності на уроках. *Освітній вимір*. 2018. Вип. 51. С. 58–73. URL: https://doi.org/10.31812/pedag.v51i0.3656.
4. Yuen S., Yaoyuneyong G., Johnson E. Augmented Reality: An Overview and Five Directions for AR in Education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*. 2011. Vol. 4. P. 119–140.
5. Lee K. Augmented Reality in Education and Training. *Techtrends Tech Trends*, 2012. Vol. 56, P. 13–21. URL: https://doi.org/10.1007/s11528-012-0559-3.

6. Zhu Y., Ye H., Tang S. Research on the Communication Effect of Augmented Reality Technology in Electronic Publications among Youth – A Case Study of "Augmented Reality Interactive Science Reading". *Advances in Applied Sociology*. 2017. Vol. 7. P. 305–318. DOI: 10.4236/aasoci.2017.78019.

7. Сокол І. М. Квест: метод чи технологія? *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2014. № 2. С. 28–32.

8. Литвинова С. Г. Методика использования технологии «веб-квест» в облачно ориентированной учебной среде. *Стратегия качества в промышленности и образовании :* сборник научных трудов по материалам XI Международной конференции, Болгария, 2015. Т. I. С. 351–357.

9. Бондаренко Т. М. Вебквест-технологія як засіб активізації самостійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. Луганськ, 2013. Вип. 13 (272). Ч. ІІ. С. 224–230.

10. Багузина Е. И. Веб-квест-технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2011. 238 с.

11. Сокол І. М. Впровадження квест-технології в освітній процес : навчальний посібник. Запоріжжя : Акцент Інвест-трейд, 2014. 108 с.

12. Ступин И. А. Дополненная реальность как эффективное инновационное средство для повышения качества образования. *Философия образования*. 2012. № 4 (43). С. 67–74.

13. Lytvynova S., Burov O. Methods, Forms and Safety of Learning in Corporate Social Networks Proceedings. *13th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer.* 2017. Vol. 1614. P. 406–413.

14. Литвинова С. Г. Технології навчання учнів у хмаро-орієнтованому навчальному середовищі загальноосвітнього навчального. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 47. Вип. 3. С. 49–66.

## REFERENCES

1. Bykov V. Yu. Modeli organizacijnyh system vidkrytoyi osvity: monografiya [Models of organizational systems of open education: monograph]. K.: Atika, 2008. 684 p. [in Ukrainian].

2. Hruntova T., Yechkalo Yu., Striuk A., Pikilniak A. Instrumenty dopovnenoyi realnosti u navchanni fizyky u zakladah vyshhoyi tehnichnoyi osvity [Augmented reality tools in teaching physics in institutions of higher technical education]. *Pedagogika vyshhoyi ta serednoyi shkoly*, 2018. Vol. 51. Pp. 47–57. DOI: 10.31812/pedag.v51i0.3655 [in Ukrainian].

3. Merzlykin O., Topolova I., Tron V. Rozvytok klyuchovyh kompetentnostej zasobamy dopovnenoyi realnosti na urokah [Development of key competencies by means of augmented reality in lessons]. *Osvitnij vymir*, 2018. Vol. 51. Pp. 58–73. DOI: 10.31812/pedag.v51i0.3656 [in Ukrainian].

4. Yuen S., Yaoyuneyong G., Johnson E. Augmented Reality: An Overview and Five Directions for AR in Education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 2011. Vol. 4. Pp. 119–140.

5. Lee K. Augmented Reality in Education and Training. *Techtrends Tech Trends*, 2012. Vol. 56, Pp. 13–21. DOI: 10.1007/s11528-012-0559-3.

6. Zhu Y., Ye H., Tang S. Research on the Communication Effect of Augmented Reality Technology in Electronic Publications among Youth – A Case Study of "Augmented Reality Interactive Science Reading". *Advances in Applied Sociology*, 2017. Vol. 7. Pp. 305–318. DOI: 10.4236/aasoci.2017.78019.

7. Sokol I. M. Kvest: metod chy tehnologiya? [Quest: method or technology?] *Kompyuter u shk. ta simyi*. 2014. № 2. Pp. 28–32. [in Ukrainian].

8. Lytvynova S. H. Metodika ispol'zovanija tehnologii "Veb-kvest" v oblachno orientirovannoj uchebnoj srede. [The methodology for using Web-Quest technology in a cloud-based learning environment]. *Strategyya kachestva v promyshlennosty y obrazovanyy : sb. nauchn. trudov po materyalam XI Mezhdunarodnoj konf. Bolgaryya*, 2015. Vol. I. Pp. 351–357. [in Russian].

9. Bondarenko T. M. Veb-kvest tehnologiya yak zasib akty'vizaciyi samostijnoyi diyal'nosti majbutnih vchy'teliv pochatkovy'h klasiv. [Web-quest technology as a means of activating the independent activities of future primary school teachers]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Seriya : Pedagogika. LNU imeni Tarasa Shevchenka. Lugansk*, 2013. Vol. 13 (272), P. II. Pp. 224–230. [in Ukrainian].

10. Baguzina E. I. Veb-kvest tehnologija kak didakticheskoe sredstvo formirovanija inojazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti. [Web-quest technology as a didactic tool for the formation of foreign communicative competence]: diss. ... cand. ped of sciences: 13.00.01. Moscow, 2011. 238 p. [in Russian].

11. Sokol I. M. Vprovadzhennya kvest-texnologiyi v osvitnij proces [Introduction of quest technology in the educational process: textbook. Zaporizhzhya] : Akcent Invest-trejd, 2014. 108 p. [in Ukrainian].

12. Stupyn Y. A. Dopolnennaja realnost kak jeffektivnoe innovacionnoe sredstvo dlja povyshenija kachestva obrazovanija. [Augmented reality as an effective innovative tool to improve the quality of education]. *Fylosofyya obrazovanyya*, 2012. № 4 (43). Pp. 67–74. [in Russian].

13. Lytvynova S., Burov O. Methods, Forms and Safety of Learning in Corporate Social Networks Proceedings of the *13th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer.* 2017. Vol. 1614. Pp. 406–413.

14. Lytvynova S. H. Tehnologiyi navchannya uchniv u hmaro oriyentovanomu navchalnomu seredovyshhi zagalnoosvitnogo navchalnogo [Technologies of teaching students in a cloud-based learning environment of general education]. *Information technology and learning tools*. 2015. Vol. 3 (47). Pp. 49–66. [in Ukrainian].

**УДК 378:316.46**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214144**

***Богдан ЛУЦЕНКО,***
*orcid.org/0000-0003-2302-0058*
*аспірант кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами*
*імені академіка І. А. Зязюна*
*Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*
*(Харків, Україна) bohdan3888@ukr.net*

# ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-КОМАНДИРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

*У статті обґрунтовуються необхідні педагогічні умови для формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів-командирів Національної гвардії України. Визначено педагогічні умови як компонент педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (сприяють реалізації процесуального аспекту системи) елементів, які забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток.*

*Доведено, що професійна підготовка майбутніх офіцерів-командирів – цілеспрямований і організований процес, який вимагає опори на педагогічні закономірності – об'єктивні, істотні, необхідні, стійко повторювані явища за певних педагогічних умов. Педагогічні закономірності професійної підготовки майбутніх офіцерів-командирів розкривається в організації цього процесу. В основі закономірностей лежать психологічні механізми формування і розвитку особистості. Для розвитку лідерських якостей офіцера-командира Національної гвардії України важливим аспектом є наявність професійного досвіду.*

*Аргументовано, що психологічний зміст досвіду полягає в структурному перетворенні професіоналізму. Основним спонукальним чинником накопичення досвіду виступають інтереси стійкого відтворення діяльності за критеріями, прийнятими в професійному колективі.*

*Формування лідерських якостей майбутнього офіцера-командира Національної гвардії України є проблемою багатоаспектною, що включає в себе сукупність різних об'єктивних і суб'єктивних умов. Запропоновано такі педагогічні умови розвитку лідерських якостей майбутнього командира Національної гвардії України: активізація самоосвітньої діяльності з розвитку лідерських якостей; формування освітнього середовища, що сприяє формуванню лідерських якостей у курсантів; педагогічний супровід процесу формування лідерських якостей.*

***Ключові слова:*** *лідер, лідерство, лідерські якості, освіта, умова, педагогічні умови, офіцер, Національна гвардія України.*

***Bohdan LUTSENKO,***
*orcid.org/0000-0003-2302-0058*
*Postgraduate Student at the Department of Social System Control Pedagogy*
*and Psychology named after I. A. Ziaziun*
*National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"*
*(Kharkiv, Ukraine) bohdan3888@ukr.net*

# PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES IN FUTURE OFFICER-COMMANDERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

*The article have the necessary pedagogical ideas for the formation of the leaders qualities at the maybut officials-commanders of the National guard of Ukraine. The pedagogical concept is designated as a component of the pedagogical system, so that the visualization of the internal process is presented (without the development of a special aspect of the sub-educational process) and the call-in (thinking of the realizability of the systematic process)*

*It has been reported that the professional training of the maybuttnyh officers-commanders – the rectification and organization of the processes, which is based on the pedagogical laws – about the active, the most necessary, the need for the singing. Pedagogical regularities of professional training of maybuttnyh officers-commanders open up in the organization of the process. Psychological mechanisms of formulation and development of specialness lie in the basis of regularities.*

*For the development of the leaders qualities of the officer-commander of the National guard of Ukraine, an important aspect is the manifestation of professional advice. It is argued that the psychological change to the knowledge of the field in the structural transformation of professionalism.*

*The main sponical official of the accumulation of information is the interest in the creative work of art for the criteria adopted in the professional team, the formulation of the leaders qualities of the mighty officer-commander of the National guard of Ukraine is a diversified problem, which includes in itself the abundance of intelligent and sub-active minds. Proponents of the following pedagogical mind the development of the leaders qualities of the leader of the National guard of Ukraine: activization of self-educated virtue for the development of leaders qualities; the formulation of the holy center, the formation of the leaders of the cadets; pedagogical suprovid to the process of the formation of leaders.*

***Key words:*** *leader, leadership, leadership qualities, education, condition, pedagogical conditions, officer, National guard of Ukraine.*

**Постановка проблеми.** Лідерство як психолого-педагогічний і соціальний феномен є складним і багатогранним процесом, який можна охарактеризувати з різних позицій. Однією з важливих ознак лідерства є його структурний характер. Системі професійної військової освіти України потрібні нові психолого-педагогічні підходи до процесу формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів, які відповідають вимогам сучасності. Актуальність проблеми зумовлена тим, що нині істотно зросли вимоги до якості професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти. Основні підходи до вивчення лідерства вирізняються комбінацією трьох основних змінних: лідерські якості, лідерська поведінка і ситуація, в якій діє лідер.

**Аналіз досліджень.** У наукових доробках педагогів і психологів (Т. Е. Вежевич, В. І. Власов, Н. С. Жеребова, О. Г. Романовський, Н. О. Семченко, В. В. Ягоднікова та інших) не досить приділено уваги формуванню лідерських якостей у військових офіцерів. Існуюче протиріччя між необхідністю створення в системі вищої військової освіти психолого-педагогічних умов для формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів-командирів Національної гвардії України і відсутність науково обґрунтованих рекомендацій щодо реалізації такої цілі дає підставу для формулювання мети цієї статті.

**Мета статті** полягає у виявленні та обґрунтуванні педагогічних умов формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів-командирів Національної гвардії України.

**Виклад основного матеріалу.** Більшість із вітчизняних вчених дотримуються думки про те, що люди не народжуються лідерами, а стають ними в процесі діяльності. Тому процес формування лідерських якостей в особистості передбачає створення певних педагогічних умов, які дозволяють студентам у комфортній обстановці найбільш успішно і результативно опанувати певні знання, вміння й навички лідерства.

Процес формування лідерських якостей офіцера-командира Національної гвардії України має здійснюватися в певних умовах. Різні науки по-своєму розуміють сутність і зміст таких умов. Так, філософія пов'язує це поняття з відношенням предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може: «... те, від чого залежить щось інше (зумовлюється); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого з необхідністю витікає існування такого явища ...» (Ильичев, 1983: 707).

У психології (Немов, 2003: 270) умови розглядаються в контексті психічного розвитку і розкриваються через сукупність внутрішніх і зовнішніх факторів, що визначають психологічний розвиток людини, прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, динаміку і кінцеві результати.

Педагогіка (Полонский, 2004: 360) тлумачить умови як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості.

С. І. Ожегов (Ожегов, 2007) під «умовою» розуміє обставину, від якої що-небудь залежить; правила, встановлені в якій-небудь області життя, діяльності; обстановку, в якій будь-що відбувається.

Н. В. Кузьміна та А. А. Реан (Кузьмина, 1993) визначають умову як об'єктивну причину, що зумовлює саморух індивідуальності до вершин професійної діяльності.

Таким чином, поняття «умова» можна охарактеризувати так:

– умова – сукупність причин, обставин, будь-яких об'єктів;

– визначена сукупність, що впливає на розвиток певних якостей особистості;

– вплив, що може прискорювати або сповільнювати процеси розвитку, впливати на їх динаміку і кінцеві результати.

Аналіз трактування поняття «педагогічні умови» призводить до розуміння того, що єдиного терміну, який визначає цю категорію в педагогічних дослідженнях, немає. Н. В. Іполітова (Ипполитова, 2000), ґрунтуючись на працях низки вчених, виділяє три підходи до визначення поняття «педагогічні умови»:

1) сукупність будь-яких заходів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища (комплекс заходів, зміст, методи, прийоми, організаційні форми навчання і виховання, сукупність заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу);

2) зв'язок педагогічних умов з конструюванням педагогічної системи, в якій вони виступають одним із компонентів (компонент педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх і зовнішніх елементів, що забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток; змістовна характеристика одного з компонентів педагогічної системи, в якості якої виступають зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між учителем і учнями);

3) планомірна робота по уточненню закономірностей як стійких зв'язків освітнього процесу,

що забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження.

Виходячи з таких підходів і маючи на увазі, що умови виступають як складовий елемент педагогічної системи, а реалізація правильно обраних педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективність функціонування такої системи, ми розуміємо «педагогічні умови» як компонент педагогічної системи, який відображає сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (сприяють реалізації процесуального аспекту системи) елементів, що забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток.

Різновиди педагогічних умов Н. В. Іпполітова (Ипполитова, 2000) класифікує на три групи: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні умови, а також дає їм таку характеристику:

1) *організаційно-педагогічні умови*:

– сукупність можливостей змісту, форм і методів цілісного педагогічного процесу, спрямованих на досягнення цілей педагогічної діяльності;

– сукупність об'єктивних можливостей навчання та виховання, організаційних форм і матеріальних можливостей, а також такі обставини взаємодії суб'єктів педагогічної взаємодії, які є результатом цілеспрямованого, планованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів) для досягнення мети педагогічної діяльності.

При цьому основною функцією організаційно-педагогічних умов є організація таких заходів впливу, які забезпечують цілеспрямоване, заплановане управління розвитком цілісного педагогічного процесу, тобто управління процесуальним аспектом педагогічної системи;

2) *психолого-педагогічні умови*:

– спрямованість на розвиток особистості суб'єктів педагогічної системи, що забезпечує успішне вирішення завдань цілісного педагогічного процесу;

– забезпечення перетворення конкретних характеристик розвитку, виховання і навчання особистості, тобто вплив на особистісний аспект педагогічної системи;

– підбір сукупності психолого-педагогічних умов здійснюється з урахуванням структури особистісної характеристики суб'єкта педагогічного процесу;

3) *дидактичні умови виступають* як результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей. Основною функцією дидактичних умов є вибір і реалізація можливостей змісту, форм, методів, засобів педагогічної взаємодії в процесі навчання, які забезпечать ефективне розв'язання освітніх завдань.

Отже, педагогічні умови як компонент педагогічної системи з метою розвитку лідерських якостей майбутніх офіцера-командирів Національної гвардії України повинні відображати сукупність цілеспрямовано сконструйованих, взаємопов'язаних і взаємозумовлених внутрішніх (що забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (сприяють реалізації процесуального аспекту системи) елементів, що забезпечують її ефективне функціонування і спрямовуються на перетворення конкретних характеристик особистості майбутнього офіцера-командира.

Професійна підготовка майбутніх офіцерів-командирів як цілеспрямований і організований процес вимагає опори на педагогічні закономірності – об'єктивні, істотні, необхідні, стійко повторювані явища за певних педагогічних умов. Через педагогічні закономірності професійної підготовки майбутніх офіцерів-командирів розкривається організація цього процесу. В основі закономірностей лежать психологічні механізми формування і розвитку особистості, її якостей в освітньому процесі військового ЗВО.

Стосовно закономірностей військово-педагогічного процесу у військовій педагогіці встановлено відносну єдність. Загальні підходи до їх вивчення було закладено в роботі А. В. Барабанщикова і В. Г. Дьоміна (Барабанщиков, 1967), які встановили, що закономірності військово-педагогічного процесу – це основа його ідеального плану, без них не можливе моделювання педагогічних систем.

За своїм значенням закономірності є регуляторами військово-педагогічного процесу, що забезпечують його продуктивність і цілеспрямованість. А. В. Барабанщиків і В. Г. Дьомін визначили, що загальні педагогічні закономірності в військово-педагогічних процесах трансформуються специфікою і предметом військової діяльності, є дуже динамічними і вимагають уточнення у зв'язку з кожним новим виховним завданням.

За своїм характером закономірності військово-педагогічного процесу можуть бути загальними (діють у будь-яких військово-педагогічних системах) і конкретними (справедливими для вирішення окремих завдань підготовки військовослужбовців). Звернемося до загальних і конкретних закономірностей професійної підготовки майбутніх

офіцерів-командирів у освітньому процесі військового ЗВО.

Військова підготовка – історично і суспільно визначений процес, тому її організація вимагає врахування зовнішніх факторів, що можуть як підтримувати, так і знижувати ефективність підготовки. Нині факторами, що закономірно впливають на підготовку майбутніх офіцерів-командирів. є:

– складна геополітична ситуація, яка відроджує в суспільстві оборонну свідомість у зв'язку з появою реальних загроз;

– підйом національної самосвідомості, патріотизму, тенденції до єднання суспільства навколо ідеї про незалежну суверенну країну;

– зміна військової доктрини;

– позитивні зміни щодо характеру військової служби, матеріального забезпечення та соціального захисту військовослужбовців;

– цілеспрямована діяльність держави щодо формування позитивного іміджу Збройних сил України.

В організації професійної підготовки офіцерів-командирів необхідно враховувати і негативні фактори, які діють у зв'язку з такою закономірністю. Популярність і престиж офіцерського звання часто залучають до військових закладів освіти осіб, чия система цінностей не збігається з традиційними цінностями офіцерського корпусу. Загальною закономірністю є зв'язок між характером професійної військової діяльності з одного боку і формуванням особистості у виховному процесі з іншого. Дотримання цієї закономірності означає, що завданню професійної підготовки офіцера-командира повинен бути підпорядкований освітній процес військового вузу, уклад військового життя курсантів, організація їхньої служби. Особлива увага при цьому має зосереджуватися на формуванні виховного поля, насиченого цінностями військової служби просторового, поведінкового, інформаційного та іншого оточення, що сприяє професійній підготовці майбутніх офіцерів-командирів.

Для розвитку лідерських якостей офіцера-командира Національної гвардії України важливим аспектом є наявність професійного досвіду. Під досвідом професійної діяльності Б. П. Бархаєв (Бархаев, 2006) розуміє ту частину внутрішнього світу офіцера, яка виникає безпосередньо в процесі діяльності і покликана забезпечити стійке відтворення основних якісних характеристик цієї діяльності. Тим самим досвід мінімізує зусилля офіцера, який відтворює найбільш ефективні елементи з уже сформованих штампів активності. При цьому досвід не можна зводити тільки до набуття високого рівня адаптованості до умов діяльності. Значення досвіду полягає в тому, що він надає більше можливостей для реалізації інших функцій за мінімальних зусиль офіцера.

Психологічний зміст досвіду полягає в структурному перетворенні професіоналізму. Основним спонукальним чинником накопичення досвіду виступають інтереси стійкого відтворення діяльності за критеріями, прийнятими у професійному колективі. До психологічних показників досвіду також належать такі характеристики:

– залучення різних сторін і рівнів психіки до здійснення діяльності;

– активація розумових здібностей людини;

– зрілість мотиваційно-вольових компонентів;

– зацікавленість офіцера службою і задоволеність її проходженням і результатами.

Тому досвід не можна розглядати як просто підсумок перебування на посаді. Досвід з'являється у тих, хто прагне до професійної самореалізації, формування своїх лідерських якостей.

**Висновки.** Отже, формування лідерських якостей майбутнього офіцера-командира Національної гвардії України є проблемою багатоаспектною, що включає в себе сукупність різних об'єктивних і суб'єктивних умов.

Ми вважаємо за необхідне виділити такі педагогічні умови розвитку лідерських якостей майбутнього командира Національної гвардії України: активізація самоосвітньої діяльності з розвитку лідерських якостей; формування освітнього середовища, що сприяє формуванню лідерських якостей у курсантів; педагогічний супровід процесу формування лідерських якостей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барабанщиков А. В., Демин В. Г. О закономерностях военно-педагогического процесса. Москва : ВПА, 1967. 180 с.

2. Бархаев Б. П., Караяни А. Г., Перевалов В. Ф., Сиромятников И. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. Москва : Воениздат, 2006. 488 с.

3. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : *дис. д-ра пед. наук.* Челябинск, 2000. 383 с.

4. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1993. 238 с.

5. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник в 2 ч. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч. 2. 352 с.

6. Ожегов С. И. Словарь русского язика: ок. 53 000 слов / под общ. ред проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. Москва : ООО «Издательство «Оникс», ООО «Издательство «Мир и образование», 2007. 640 с.
7. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 512 с.
8. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

**REFERENCES**

1. Barabanshhykov A. V., Demyn V. G. O zakonomernostyah voenno-pedagogycheskogo processa. [About patterns of the military pedagogical process]. Moskva : VPA, 1967. 180 p. [in Russian].
2. Barhaev B. P., Karayany A. G., Perevalov V. F., Syromyatnykov Y. V. Psyhologyya y pedagogyka professyonalnoj deyatelnosty ofycera. [Psychology and pedagogy of professional activity of an officer]. Moskva : Voenyzdat, 2006. 488 p. [in Russian].
3. Yppolytova N. V. Teoryya y praktyka podgotovky budushhyh uchytelej k patryotycheskomu vospytanyyu uchashhyhsya. [Theory and practice of preparing future teachers for the patriotic education of students] : dys. d-ra ped. nauk. Chelyabynsk, 2000. 383 p. [in Russian].
4. Kuzmyna N. V., Rean A. A. Professyonalyzm pedagogycheskoj deyatelnosty. [Professionalism of pedagogical activity]. Sankt-Peterburg : Yzd-vo S.-Peterb. un-ta, 1993. 238 p. [in Russian].
5. Nemov R. S. Psyhologyya : slovar-spravochnyk v 2 ch. [Psychology: dictionary-directory in 2 part]. Moskva : VLADOS-PRESS, 2003. ch. 2. 352 p. [in Russian].
6. Ozhegov S. Y. Slovar russkogo yazyka: ok. 53 000 slov. [Russian dictionary: about 53 000 words] / pod obshch. red prof. L. Y. Skvorczova. 24-e yzd., yspr. Moskva : OOO “Yzdatelstvo “Onyks”, OOO “Yzdatelstvo “Myr y obrazovanye”, 2007. 640 p. [in Russian].
7. Polonskyj V. M. Slovar po obrazovanyyu y pedagogyke. [Dictionary of Education and Pedagogy]. Moskva : Vysshaya shkola, 2004. 512 p. [in Russian].
8. Fylosofskyj encyklopedycheskyj slovar. [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / Gl. redakcyya: L. F. Ylychev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. Moskva : Sov. encyklopedyya, 1983. 840 p. [in Russian].

**УДК 378.147:796.5:338.48:364-78**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214147**

***Дарина ЛЮТА,***
*orcid.org/0000-0003-1266-9812*
*викладач кафедри туризму та готельно-ресторанної справи*
*Запорізького національного університету*
*(Запоріжжя, Україна) lyutadaryna@ukr.net*

# СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМОЗНАВСТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОГО ТУРИЗМУ

*У статті порушено проблему готовності майбутніх фахівців із туризмознавства. Розкрито сутність понять «готовність майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму», «критерій» і «показник». Визначено напрями наукових досліджень, в яких закладено теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери.*

*Проаналізовано структуру, критерії та рівні готовності майбутніх фахівців із туризмознавства. Розкрито сутність готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму. Визначено рівні, на яких здійснюється соціальна робота. Зазначено, що різноманітні професійні вимоги до фахівця соціальної сфери випливають із його головних функцій: соціально-медичної, соціально-педагогічної, соціально-побутової та інших.*

*Виокремлено базові знання для фахівців соціальної сфери. Визначено взаємопов'язані та взаємодоповнюючі компоненти, завдяки яким соціальний працівник виконує свої функції. Охарактеризовано особливості професійної діяльності у сфері соціального туризму. Визначено необхідну умову для формування професійної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери, а саме наявність у нього певних складників: професійного покликання, професійної майстерності, глибокої мотивації для виконання роботи в різних її модифікаціях та інші.*

*Виокремлено компоненти та визначено сутність цих компонентів у структурі готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму. Визначено засади вибору критеріїв. Наведено приклад моделі спеціаліста соціальної сфери за О. Карпенко. Також наведено приклад моделі системи підготовки майбутнього фахівця за О. Будник.*

*Наведено схематичний опис компонентів готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму та структури готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму, а також рівнів вияву готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму.*

***Ключові слова:*** *критерії готовності, показник готовності, професійна діяльність, рівні готовності, соціальний туризм, структура готовності, фахівці із туризмознавства.*

***Darina LYUTA,***
*orcid.org/0000-0003-1266-9812*
*Teacher at the Department of Tourism and Hotel and Restaurant Business*
*Zaporizhzhia National University*
*(Zaporizhzhya, Ukraine) lyutadaryna@ukr.net*

# STRUCTURE, CRITERIA AND READINESS LEVEL OF FUTURE TOURISM SPECIALISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE FIELD OF SOCIAL TOURISM

*The article raises the issue of readiness of future specialists in tourism. The essence of the concepts "readiness of future specialists in tourism to professional activity in the field of social tourism", "criterion" and "indicator" is revealed. The directions of scientific researches in which the theoretical bases of professional training of the future experts of social sphere are put are defined. The structure, criteria and levels of readiness of future specialists in tourism are analyzed.*

*The essence of readiness of future specialists in tourism to professional activity in the field of social tourism is revealed. The levels at which social work is carried out are determined. It is noted that the various professional requirements for a specialist in the social sphere stem from certain of its main functions: socio-medical, socio-pedagogical, social and other. Basic knowledge for social specialists has been singled out.*

*The interconnected and complementary components through which the social worker performs his / her functions have been identified. Peculiarities of professional activity in the field of social tourism are described. The necessary condition*

*for the formation of professional competence of the future specialist in the social sphere, namely the presence of certain components: professional vocation, professional skills, deep motivation to work in its various modifications and others.*

*The components are identified and the essence of these components in the structure of readiness of future specialists in tourism to professional activity in the field of social tourism is determined. The principles of selection of criteria are defined. An example of the model of a social sphere specialist according to O. Karpenko is given. An example of a model of the system of training a future specialist according to O. Budnyk is also given.*

*A schematic description of the components of readiness of future tourism specialists for professional activity in the field of social tourism and the structure of readiness of future tourism specialists for professional activity in the field of social tourism, as well as levels of readiness of future tourism specialists for professional activity in social tourism.*

***Key words:*** *readiness criteria, readiness indicator, professional activity, readiness levels, social tourism, readiness structure, tourism specialists.*

**Постановка проблеми.** На основі проведених наукових пошуків з питань формування готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму було досліджено особливості підготовки фахівців соціальної сфери та визначено низку її важливих характеристик.

**Аналіз досліджень.** Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери закладено у таких напрямах наукових досліджень: теоретичні і методологічні засади професійної підготовки (Р. Вайнола, А. Капська, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук та інші); технологічні та методичні основи професійної підготовки до певних видів професійної діяльності (І. Ковальчук, О. Пожидаєва та інші); основи практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (О. Бартків, Н. Ларіонова, З. Фалінська); особливості підготовки фахівців у сучасних умовах (О. Біла, С. Грищенко, Т. Мальцева, П. Скляр, Р. Чубук та інші).

**Мета статті** – визначення структури, критеріїв і рівнів готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму.

**Виклад основного матеріалу.** Соціальна робота здійснюється на різних рівнях: макрорівні (соціальна політика), мезорівні (соціальні програми регіонального, місцевого рівня і за місцем проживання) та мікрорівні (соціальна робота з клієнтом). За сферою соціальної практики виокремлюють соціальну роботу у сфері освіти, охорони здоров'я, дозвілля тощо. За характеристикою соціально-психологічних особливостей клієнтів виокремлюють соціальну роботу з молоддю, з сім'єю, з важкими підлітками, іншими категоріями населення. У всіх цих видах соціальної роботи здійснюється конкретизація (наприклад, оптимізація механізмів соціального функціонування індивіда, профілактика і корекція поведінки окремих осіб або груп) (Тополь, 2002).

Різноманітні професійні вимоги до фахівця соціальної сфери випливають з його таких головних функцій: діагностична, теоретична, правозахисна, організаційна, профілактична, соціально-медична, соціально-педагогічна, технологічна, соціально-побутова і комунікативна.

Науковці виокремлюють базові для фахівців соціальної сфери знання, а саме:

– знання про розвиток людини та її поведінку, особливо під впливом соціального, культурного, економічного середовища;

– психологію надання й отримання допомоги; способи комунікації людей, вербальної і невербальної поведінки;

– групові процеси й взаємовплив групи та індивіда;

– значення соціокультурних факторів і їх вплив на індивіда, групу, громаду: релігія, духовні цінності, закони, соціальні інститути;

– психологію міжособистісних і міжгрупових відносин;

– громаду, процеси, що мають місце у ній, способи розвитку й зміни, її соціальні служби і ресурси;

– соціальні служби: структуру, організацію, методи роботи; себе як особистість і ті особистісні відносини, які можуть впливати на професійну діяльність (Поклад, 2009: 78).

Професійна діяльність працівника соціальної сфери складається із взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих особистісних, функціональних і матеріалізованих компонентів. Поєднання в особистості різних мотивів створює внутрішню детермінацію професійної поведінки.

Необхідною умовою для формування професійної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери є наявність у нього таких складників (Холостова, 2005: 366): професійне покликання; глибока мотивація для виконання роботи в різних її модифікаціях; морально-духовні якості, схильність до роботи з людьми; професійна майстерність; об'єктивно критичне ставлення до своєї діяльності; професійні знання і вміння; здатність все життя вчитися і домагатися самореалізації; професійна гідність як соціально-психічний стан особистості.

Поняття «готовність майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму» можна тлумачити як інтегративне особистісне утворення, яке характеризується мотиваційно-ціннісною орієнтацією на здійснення системи соціальних заходів щодо сприяння, підтримки і реалізації соціальних послуг, що здійснюються у туристичній діяльності на різних рівнях реалізації соціальної політики держави, а також професійно-орієнтованими знаннями, вміннями і навичками та особистісними якостями, спрямованими на подолання чи пом'якшення життєвих труднощів, підтримку соціального статусу та повноцінної життєдіяльності людей з особливими потребами.

Визначаючи структуру готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму як складне динамічне утворення, можна виокремити найбільш суттєві компоненти. До них можуть належати мотиваційно-цільовий, теоретико-гносеологічний, операційно-технологічний, ціннісно-особистісний.

Зміст мотиваційно-цільового компоненту передбачає прийняття майбутніми фахівцями із туризмознавства мотивів, цілей і завдань щодо формування їхньої професійної готовності до діяльності у сфері соціального туризму. Отже, в умовах формування готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму необхідним є:

– позитивне ставлення до діяльності у сфері соціального туризму, інтерес до роботи з клієнтами різних категорій, усвідомлення важливості цього процесу;

– потреба у професійній самореалізації;

– розуміння необхідності вивчення особливостей професійної діяльності у сфері соціального туризму;

– пошук шляхів оптимізації організації соціального туризму;

– прагнення до формування і підвищення рівня професійної компетентності у сфері організації соціального туризму, набуття нових знань, умінь, навичок, які стосуються особливостей різних категорій осіб з особливими потребами, методик і технологій роботи з ними;

– сприяння успішній соціалізації осіб з особливими потребами, можливість впливу на зміни суспільного ставлення, створення умов для співробітництва, гуманізації навколишнього середовища.

Мотиваційно-цільовий компонент готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму визначає спрямованість, систему мотивів, потреб, цінностей особистості майбутніх фахівців. Рівень сформованості мотиваційно-цільового компоненту готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму впливає на розвиток інших її компонентів.

Мотиваційно-цільовий компонент готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму ми розглядаємо як здатність мотивувати себе на виконання певних професійних дій на основі сукупності цінностей, потреб, мотивів, адекватних її цілям і завданням. Найбільш важливою для мотиваційно-цільового компоненту є загальна гуманістична і позитивна спрямованість на здійснення професійної діяльності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму, розуміння його значимості для успішної соціалізації осіб з особливими потребами, глибоке усвідомлення гуманістичного потенціалу вказаного процесу.

Теоретико-гносеологічний компонент готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму забезпечує цілісність уявлень про діяльність у сфері соціального туризму, активізує пізнавальну роботу майбутніх фахівців, сприяє збагаченню когнітивного досвіду для вирішення тих чи інших теоретичних і практичних завдань.

В основу теоретично-гносеологічного компоненту готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму покладено наукові професійні знання щодо:

– професійно-етичних основ діяльності у сфері соціального туризму, знання про розвиток людини та її поведінку, особливо під впливом соціального, культурного, економічного середовища;

– основ організації та управління діяльністю у сфері соціального туризму, оптимальних умов та вимог до її організації як інноваційної діяльності, інноваційних процесів у сфері рекреаційної діяльності людей з особливими потребами;

– соціально-правових основ та основних напрямів розвитку соціальної політики і соціального захисту осіб з особливими потребами;

– анатомо-фізіологічних, вікових, психологічних та індивідуальних особливостях осіб з особливими потребами;

– психологію міжособистісних і міжгрупових відносин, психологію надання й отримання

допомоги, групові процеси й взаємовплив групи та індивіда, основні закономірності взаємодії людини з особливими потребами і суспільства;

– способи комунікації людей, вербальної і невербальної поведінки, основи зі стимулювання позитивної самореалізації у всіх можливих сферах діяльності;

– значення соціокультурних факторів і їх вплив на індивіда, групу, громаду;

– соціально-педагогічних і психологічних методів дослідження;

– себе як особистості і тих особистісних відносин, які можуть впливати на професійну діяльність.

Операційно-технологічний компонент готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму включає в себе здатність виконувати конкретні професійні завдання, вирішувати професійні ситуації, що виникають, впроваджувати прийоми самостійного і мобільного розв'язання професійних завдань, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність, формувати ключові навички, засновані на визначених базових цінностях професійної діяльності у зазначеній сфері.

До змісту операційно-технологічного компоненту готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму можна включити такі вміння майбутніх фахівців:

– діагностико-аналітичні: вміння знаходити, опрацьовувати, запам'ятовувати і використовувати інформацію, що сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму; вміння аналізувати певну професійну ситуацію, збирати необхідну інформацію, оцінювати результати проведеної роботи, обґрунтовувати вибір та оптимальність засобів соціальної комунікації, діагностувати рівень позитивного впливу соціального середовища (Будник, 2015);

– конструктивно-проектувальні: вміння створювати проблемні ситуації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, відповідати на запитання, які вимагають застосування засвоєних раніше знань тощо; вміння прогнозувати результати вирішення проблемної ситуації, виявлення найбільш ефективних шляхів розв'язання завдань та управління у сфері організації соціального туризму;

– організаційно-технологічні: вміння організовувати та управляти туристичною діяльністю у сфері соціального туризму, виявляти творчу і виконавчу ініціативність, активність, самостійність і наполегливість; вміння вирішувати конфліктні ситуації, налагоджувати взаємодію з суб'єктами туристичної діяльності у сфері соціального туризму;

– соціально-комунікативні: вміння ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин, умов соціального середовища; вміння будувати контакти з людьми; швидке, своєчасне і точне орієнтування в ситуації взаємодії та партнерства; прагнення зрозуміти іншу людину в контексті вимог конкретної ситуації; установка в контакті не тільки на справу, а й на партнера; шанобливе, доброзичливе ставлення до нього, урахування його стану й можливостей; впевненість у собі, розкутість, адекватна включеність у ситуацію, вміння формувати сприятливий соціально-психологічний клімат у спільній діяльності (Балахтар, 2015);

– корекційно-розвивальні: вміння створювати умови для об'єктивного виявлення якостей і станів осіб з особливими потребами (впевненість, нерішучість, тривожність, незалежність тощо), виявлення і корекція соціальних відхилень у їхній поведінці та діяльності з урахуванням «тріади порушень»: соціальної взаємодії, комунікації, поведінки.

Ціннісно-особистісний компонент готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму визначає здатність до усвідомлення основ своєї діяльності у сфері соціального туризму, під час якої здійснюється оцінка і переоцінка своїх здібностей, особистісних досягнень, свідомий контроль результатів своїх професійних дій, аналіз реальних ситуацій, здатність до самоорганізації.

Ціннісно-особистісний компонент готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму включає світоглядні, морально-вольові, естетичні якості, індивідуальні особливості (емпатійність, делікатність, тактовність, уважність, терпимість, витримка, терплячість, гуманність, чесність, висока духовна культура, моральність, етична поведінка, об'єктивність і справедливість, моральна чистота, конфіденційність, порядність, відповідальність, емоційно-позитивне ставлення до людей).

Для встановлення відповідності готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності вимогам щодо наявності знань і вмінь у сфері соціального туризму необхідно виокремити критерії та їх показники, тому слід з'ясувати сутність понять «критерій» і «показник».

Критерій визначається науковцями як якість, властивість об'єкта, які дають можливість судити про його стан, рівень функціонування і розвитку. Вибір критеріїв здійснюється на засадах застосування показника обґрунтованості інформації, сутність якого полягає в тому, що довіряти отриманій інформації можна тільки в тому випадку, коли вона є адекватною об'єкту вимірювання. Вивчення готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму зазвичай відбувається за такими критеріями: спонукальний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний.

Спонукальний критерій готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму характеризується такими показниками як розуміння і прийняття майбутніми фахівцями із туризмознавства цілей і завдань формування готовності до професійної діяльності у сфері соціального туризму; готовність до їх розв'язання, що виражається насамперед у пошуці оптимальних шляхів підвищення ефективності власної діяльності; усвідомлення її значущості у процесі вирішення багатьох соціальних проблем; потреба у постійному підвищенні рівня професійної компетентності, професійній самореалізації.

Показники когнітивного критерію готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму дозволяють оцінити знання майбутніх фахівців із туризмознавства щодо основ організації та управління діяльністю у сфері соціального туризму, інноваційних процесів у сфері рекреаційної діяльності людей з особливими потребами; соціально-правових основ та соціального захисту осіб з особливими потребами; анатомо-фізіологічних, вікових, психологічних та індивідуальних особливостях осіб з особливими потребами; способів комунікації людей, вербальної і невербальної поведінки, основ стимулювання позитивної самореалізації у всіх можливих сферах діяльності.

До показників діяльнісного критерію готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму належить сформованість діагностико-аналітичних, конструктивно-проектувальних, організаційно-технологічних, соціально-комунікативних і корекційно-розвивальних вмінь.

Рефлексивний критерій готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму характеризується наявністю таких показників: світоглядні якості (ерудиція, прагнення до пізнання нового, наявність гуманістичної позиції, спрямованість на загальнолюдські цінності, наявність громадянської, професійної гідності); індивідуальні особливості (впевненість у своїх діях, цілеспрямованість, працелюбність, наполегливість); здатність до самоорганізації (особиста дисциплінованість, працездатність); об'єктивність оцінювання результатів власної професійної діяльності.

На підставі критеріїв і показників можна визначити рівні готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму.

Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що для характеристики готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму якісні характеристики мають обов'язково поєднуватися з кількісними. Тому можна визначити чотири рівні готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму: репродуктивний (низький), локально-конструктивний (середній), системно-конструктивний (достатній), творчий (високий).

**Висновки.** Отже, ми проаналізували структуру готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму, виокремили критерії, показники та рівні компонентів, які лягли в основу діагностики готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму.

Загалом професійна підготовка майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності в умовах соціального туризму є цілісною керованою системою професійної освіти майбутніх фахівців із туризмознавства та спеціально спроектованим, гуманістично спрямованим освітнім простором професійного становлення майбутніх фахівців до діяльності у соціальній сфері, що поєднує можливості ВНЗ (навчальна, виховна, науково-дослідна підсистеми) та інших соціальних інституцій партнерської мережі у підготовці фахівців до комплексного вирішення проблеми організації діяльності у сфері соціального туризму.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Тополь О. І. Здоров'язберігаюча компетентність як складник професіоналізму соціального працівника / О. І. Тополь. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/484/1 (дата звернення: 22.06.2020).

2. Балахтар В. В. Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція : навч.-метод. посіб. Вижниця : Черемош, 2015. 431 с.

3. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 552 с.

4. Поклад С. В. Соціально-психологічний супровід навчально-виховного процесу професійно-технічних навчальних закладів (з досвіду роботи психологічної служби ПТИЗ Чернігівської області) : методичний збірник. Чернігів, 2009. 85 с.

5. Соловей Т. В., Чайковський М. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013, № 1(7). С. 220–224.

6. Холостова Е. И. Социальная работа: теория и практика: уч. пособие. М. : ИНФРА-М, 2002. 427 с.

7. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О. Г. Карпенко та ін. Дрогобич, 2007. 374 с.

8. Маркова А. К. Методологические проблемы системно-акмеологического изучения социализации и профессионализации человека: Методология и практика. М., 1998. С. 25–27.

**REFERENCES**

1. Topol O. I. Zdoroviazberihaiucha kompetentnist yak skladova profesionalizmu sotsialnoho pratsivnyka [Health and safety competence of the warehouse for the professionalism of the social] (n. d.) URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/484/1 [in Ukrainian].

2. Balakhtar V. V. Sotsialno-psykholohichnyitreninh i manipuliatsiia [Socio-Psychological Training and Manipulation] Vyzhnytsia : Cheremosh, 2015. 431 p. [in Ukrainian].

3. Budnyk O. B. Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do sotsialno-pedahohichnoi diialnosti [Theoretical and methodological principles of professional training of future primary school teachers for socio-pedagogical activities] Zhytomyr, 2015. 552 p. [in Ukrainian].

4. Poklad S. V. Sotsialno-psykholohichnyi suprovid navchalno-vykhovnoho protsesu profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv (z dosvidu roboty psykholohichnoi sluzhby PTYZ Chernihivskoi oblasti) [Socio-psychological support of the educational process of vocational schools (from the experience of the psychological service of vocational schools of Chernihiv region)] Chernihiv, 2009. 85 p. [in Ukrainian].

5. Solovei T. V., Chaikovskyi M. Ie. Zmistovni komponenty profesiinoi kompetentnosti sotsialnoho pratsivnyka inkliuzyvnoho zakladu osvity. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina"*. [Content components of professional competence of a social worker of an inclusive educational institution. *Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University "Ukraine"*]. 2013, № 1(7). P. 220–224 [in Ukrainian].

6. Kholostova E. I. Soczialnaya rabota: teoriya i praktika [Social Work: Theory and Practice]. M. : INFRA-M, 2002. 427 p. [in Russian].

7. Profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh universytetskoi osvity: naukovo-metodychnyi ta orhanizatsiino-tekhnolohichnyi aspekty [Professional training of social workers in the conditions of university education: scientific-methodical and organizational-technological aspects]. Drohobych, 2007. 374 p. [in Ukrainian].

8. Markova A. K. Metodologicheskie problemy sistemno-akmeologicheskogo izucheniya soczializaczii i professionalizaczii cheloveka [Methodological problems of systemic-acmeological study of socialization and professionalization of man]. M., 1998. P. 25–27 [in Russian].

# МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

**УДК 377.5**
**DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/31.214148**

***Ольга КОМЕНДА,***
*orcid.org/0000-0002-7659-690X*
*доктор мистецтвознавства, доцент,*
*старший викладач кафедри історії, теорії мистецтв*
*Волинського національного університету імені Лесі Українки*
*(Луцьк, Україна) olgakomenda@gmail.com*

***Віталій ОХМАНЮК,***
*orcid.org/0000-0001-9762-4968*
*кандидат мистецтвознавства, професор, заслужений діяч мистецтв України,*
*професор кафедри музично-практичної та виконавської підготовки,*
*декан факультету культури та мистецтв*
*Волинського національного університету імені Лесі Українки*
*(Луцьк, Україна) fedorovuch1@ukr.net*

***Ірина ХМІЛЕВСЬКА,***
*orcid.org/0000-0002-0579-0553*
*заслужений діяч мистецтв України,*
*старший викладач кафедри культурології*
*Волинського національного університету імені Лесі Українки*
*(Луцьк, Україна) khmilevka.iryna@vnu.edu.ua*

## ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ЯК ОДНЕ З НАЙВАЖЛИВІШИХ ЗАВДАНЬ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

*Мистецька освіта – це особливий вид освіти, основним завданням якого є культивування творчої індивідуальності. Така настанова є органічною для мистецької освіти, починаючи від середини XIX століття, коли вона почала формуватися як інституціональне явище, і аж до теперішнього часу, коли фактично вже відбулася зміна доктрини «освіта – викладання» на доктрину «освіта – створення». Такий підхід є особливо важливим у XXI столітті, коли мистецька освіта претендує на роль одного з найфундаментальніших ресурсів розвитку людства, адже саме мистецтво здатне створити з особистості індивідуальність, а з творчої особистості – творчу індивідуальність.*

***Мета роботи** – охарактеризувати процес формування творчої індивідуальності у просторі мистецької освіти.*

***Методологія** – на основі аналізу психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури розкрити сутність феномену творчої індивідуальності та охарактеризувати основні етапи й особливості її формування у просторі мистецької освіти.*

***Наукова новизна** – визначення основних етапів та особливостей формування творчої індивідуальності у просторі мистецької освіти.*

***Висновки.** Значення мистецької освіти на сучасному етапі розвитку людства постійно зростає. І це не дивно, адже в умовах стрімко змінюваного ринку праці вона здатна виконувати компенсаторну функцію в суспільстві. Одним із головних завдань мистецької освіти постає формування творчої індивідуальності, яка наділена інтегративною сутністю та здатністю приймати нестандартні рішення. Необхідними для формування творчої індивідуальності є наявність таланту та належної мотивації. Вагому роль відіграють індивідуальність педагога, індивідуальне навчання та професійна комунікація на різноманітних конкурсах і фестивалях, де здобувачі освіти мають змогу порівняти свої творчі досягнення з досягненнями своїх однолітків і таким чином отримати поштовх для подальшого розвитку своєї творчої індивідуальності.*

***Ключові слова:** творча індивідуальність, мистецька освіта, процес формування творчої індивідуальності, талант, мотивація, індивідуальність педагога, індивідуальне навчання, професійна комунікація.*

***Olha KOMENDA,***
*orcid.org/0000-0002-7659-690X*
*Doctor of Study of Art, Assistant Professor,*
*Senior Lecturer at Arts History & Theory Department*
*of the Lesya Ukrainka Volyn National University*
*(Lutsk, Ukraine) olgakomenda@gmail.com*

***Vitalii OKHMANIUK,***
*orcid.org/0000-0001-9762-4968*
*PhD in Art, Professor, Honored Arts Worker of Ukraine,*
*Professor at Music-Practical & Performing Training Department,*
*Dean of Culture & Arts Faculty*
*of the Lesya Ukrainka Volyn National University*
*(Lutsk, Ukraine) fedorovuch1@ukr.net*

***Iryna KHMILEVSKA,***
*orcid.org/0000-0002-0579-0553*
*Honored Arts Worker of Ukraine,*
*Senior Lecturer at Culturology Department*
*of the Lesya Ukrainka Volyn National University*
*(Lutsk, Ukraine) khmilevka.iryna@vnu.edu.ua*

# FORMATION OF CREATIVE INDIVIDUALITY AS ONE OF THE MOST IMPORTANT TASKS OF ART EDUCATION

*Art education is a special type of education. The cultivation of creative individuality is its main task. Such approach has been organic for art education since the mid-nineteenth century, when it began to take shape as an institutional phenomenon, and until now, when the doctrine of "education-teaching" has actually changed from the doctrine of "education-creation". This is especially important in the XXI century, when art education claims to be one of the most fundamental resources for human development. Just art is able to create individuality from the personality and creative individuality from the creative personality.*

***The aim*** *of this paper – to characterize the process of creative individuality formation in the art education space.*

***Methodology*** *of this research provides the performance of three analytic operations: 1) to analyze the psychological and pedagogical literature; 2) to reveal the essence of the creative individuality phenomenon; 3) to characterize the main stages and features of its formation in the art education space.*

***Scientific novelty*** *of this study is to identify the main stages and features of the creative individuality formation in the art education space.*

*In* ***conclusion*** *of this paper indicated that importance of art education at the present stage of human development is constantly growing. And this is not surprising, because it is able to perform a compensatory function in society in a rapidly changing labor market. The creative individuality is endowed an integrative essence and the ability to make non-standard decisions. Its formation is one of the main tasks of modern art education. The presence of talent and proper motivation is necessary for the creative individuality formation. The individuality of the teacher, individual training and professional communication perform an important role for the creative individuality formation too. The professional communication at various competitions and festivals give students the opportunity to compare their creative achievements with the achievements of their peers. In this way, they receive an impetus for the further development of their creative individuality.*

***Key words:*** *creative individuality, art education, process of creative individuality formation, talent, motivation, individuality of the teacher, individual training, professional communication.*

**Актуальність проблеми.** Мистецька освіта – це особливий вид освіти, який в усі часи, незалежно від етапів розвитку суспільства, а також від освітнього рівня, чи це музична школа, чи академія мистецтв, більше, ніж інші, культивує феномен творчої індивідуальності. Така настанова є органічною для мистецької освіти, починаючи від середини XIX століття, коли вона почала формуватися як інституціональне явище, і аж до теперішнього часу, коли в усіх сферах нашого життя фактично вже відбулася зміна доктрини «освіта – викладання» на доктрину «освіта – створення». Такий підхід є особливо важливим у XXI столітті, коли мистецька освіта претендує на роль потенційно одного з найфундаментальніших ресурсів розвитку людства. І це не дивно, адже саме мистецтво більше, ніж будь-які інші форми культурного досвіду людства, здатне створити з особистості

індивідуальність, а з творчої особистості – творчу індивідуальність. Сергій Горбенко (2015) з цього приводу зазначає, що «образи індивідуальності, які зберігає мистецтво, здійснюють вплив на традиції і норми людського суспільства, на кожну людину, взаємодія якої з мистецтвом є своєрідною й ексклюзивною. Тому й впливає той чи інший твір мистецтва на людину суто індивідуально, тим самим розвиваючи її індивідуальність» (Горбенко, 2015: 61).

У всі часи й на сучасному етапі розвитку мистецька освіта спрямована на виховання творчої індивідуальності, розкриття її творчого потенціалу та створення умов для творчого самовдосконалення (Хайє, 2017). Як зазначає Вікторія Холоденко (2019), «пріоритетними напрямками сучасної мистецької освіти є виховання творчої особистості, створення умов для її творчого самовдосконалення, розвитку творчих здібностей, становлення та розкриття творчого потенціалу» (Холоденко, 2019: 22). Відтак, розробка парадигмальних засад, зокрема, дослідження змістовної сутності, структури та передумов успішної реалізації особистісного потенціалу творчої індивідуальності є надзвичайно актуальними питаннями для освітньої мистецької галузі і на сучасному етапі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** демонструє, що обрана проблематика досліджується у кількох аспектах. Теоретико-історичні, психолого-педагогічні та мистецтвознавчі аспекти дослідження творчої індивідуальності розробляють Лянлян Чжоу (2018), яка аналізує феномен творчої індивідуальності з позицій філософії та психолого-педагогічних дисциплін та робить висновок, що творча індивідуальність представлена унікальним набором творчих якостей та рівнем їхньої розвиненості, та Ольга Коменда (2020), яка вивчає феномен універсальної творчої особистості, в т. ч. в типологічному та функціональному аспектах, та доводить його особливу значущість для української музичної культури.

Частина праць з обраної проблематики присвячена проблематиці формування творчої індивідуальності в рамках діяльності загальноосвітньої школи та дошкільних закладів освіти. До прикладу, Ірина Кашекова (2012) досліджує питання умов розвитку творчої індивідуальності дитини. Анатолій Грітченко (2016) вивчає педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до формування творчої індивідуальності дітей старшого дошкільного віку. Людмила Іщенко (2016) розглядає питання інтеграції змісту професійно-педагогічної підготовки до формування творчої індивідуальності старших дошкільнят. Анна Гришина (2004) досліджує творчу індивідуальність підлітка як здатність до пізнання і розвитку його унікальності.

Низка розробок з проблематики формування творчої індивідуальності провадиться на експериментальному матеріалі вищої школи. Зокрема, Олена Гініятова (2012) та Наталія Панькова (2012) розглядають особливості формування творчої індивідуальності, здатної мислити концептуально та перебувати в гармонії з навколишнім середовищем. Тетяна Фісюк (2018) та Олена Захарова (2018) апробують можливості індивідуального підходу до розвитку творчої індивідуальності. Ольга Щолокова (2012) визначає та аналізує компоненти творчої індивідуальності, а також обґрунтовує умови і засоби цілеспрямованого розвитку творчої індивідуальності студентів в умовах спеціалізованої підготовки.

Окремо знаходяться праці, присвячені розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів. Так, Наталія Пісоцька (2018) розробляє теоретичну модель формування творчої індивідуальності майбутнього педагога, що включає цільовий, змістовий та процесуальний компоненти, а також принципи і умови організації такого освітнього процесу. Валентина Колеснікова (2007) досліджує розвиток творчої індивідуальності педагога в аспекті взаємовпливів персональних факторів та соціокультурного середовища. Наталія Коневцова (2004) розглядає її як інтегративне особистісне утворення, що включає сукупність інтелектуальних, мотиваційних, емоційно-вольових і професійно-ціннісних якостей, та зазначає, що її формування можливе лише шляхом набуття спеціальних знань про цілі, зміст, об'єкти, форми і прийоми творчої праці, а також шляхом опанування особливими якостями особистості, які дають змогу в перспективі ефективно провадити педагогічну діяльність.

Частина наукових робіт висвітлюють особливості розвитку творчої індивідуальності студентів вищої школи на заняттях зі спеціальних дисциплін, у тому числі й мистецько-педагогічного спрямування. Зокрема, Ольга Чаплигіна (2015) та Олена Рубцова (2015) – розкривають особливості розвитку творчої індивідуальності студентів вищої школи в процесі вивчення іноземної мови, Роза Шерайзіна (2014) та Світлана Тращенкова (2014) – на заняттях зі спеціальних дисциплін майбутніх менеджерів. Мустафа Махмуд (2019) осмислює теоретичні аспекти розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога-художника. Ірина Топчієва (2013) з'ясовує специфіку формування творчої індивідуальності

майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки та обґрунтовує ефективність застосування проектних технологій як інноваційної форми фахової підготовки (Топчієва, 2016). Лянлян Чжоу (2015) виділяє естетичні принципи, які складають основу розвитку творчої індивідуальності, та обґрунтовує характеристику творчої індивідуальності вчителя музичного мистецтва, а Вікторія Шишкіна (2017) в процесі вивчення питання необхідності розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва приходить до висновку щодо необхідності використовувати варіативну модель художньої освіти.

Помітне місце серед вищезазначених досліджень посідають ті, які присвячені питанням розвитку творчої індивідуальності на заняттях з мистецьких дисциплін в шкільній та позашкільній мистецькій освіті. Так, Марина Шушаріна (2013) та Олена Мірошниченко (2013) виявляють вплив шкільного театру на розвиток творчих здібностей та творчої індивідуальності школярів, Ю. Манченко (2018) розкриває особливості розвитку і формування творчої індивідуальності учнів дитячих художніх шкіл. Ксенія Нестерова (2011) розробляє методику розвитку творчої індивідуальності підлітків засобами сучасного танцю та доводить, що специфіка сучасного танцю відповідає поставленій меті, оскільки задовольняє потреби підлітка в самопізнанні, самовираженні, самопрезентації та саморозвитку.

На фоні багатьох психолого-педагогічних та мистецько-педагогічних розробок зазначеної проблематики порівняно нечисленними є дослідження особливостей формування творчої індивідуальності в сфері професійної мистецької освіти. Так, Наталія Лупак (2008) розглядає загальні – культурологічні та психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в умовах мистецької освіти, акцентуючи увагу на проблемі синтезу мистецтв як такій, що має загальнопедагогічне значення і є важливим засобом естетичного та всебічного розвитку особистості. Любов Жаданова (2006) розкриває вплив регіональних особливостей і культурно-історичного статусу місцевості на формування творчої індивідуальності студентів спеціальності «Образотворче мистецтво». О. Дмитрієва (2009) аналізує особливості формування творчої індивідуальності студента під час його навчання рисунку, зазначаючи, що цей процес відбувається в умовах взаємовпливу індивідуальних особливостей і соціокультурного середовища. Оксана Андрейко (2014) досліджує проблему творчого формування виконавської особистості скрипаля в контексті мистецько-персоналізованого підходу. Віктор Тополевський (2020) розглядає особливості формування творчої індивідуальності актора в художньому вузі в аспекті забезпечення театром функції соціального інституту.

Враховуючи вищесказане, **метою цієї статті** є охарактеризувати процес формування творчої індивідуальності у просторі мистецької освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Що ж таке творча індивідуальність? В психології прийнято розуміти індивідуальність як поняття, в якому фіксується своєрідність і неповторність людини як індивіда, суб'єкта діяльності і особистості. Творча індивідуальність, на думку психологів, – це інтегральне утворення, що є однією з системоутворювальних характеристик особистості, «цілісна система індивідуальних властивостей людини» (Мерлин, 1996), «глибинний вимір людини» (Ананьєв, 1996). Поняття творчої індивідуальності, на думку Ольги Чаплигіної (2003), включає в себе взаємопов'язані характеристики пізнавальних здібностей, тобто когнітивну складову, і особистісних властивостей, тобто креативність (Чаплыгина, 2003: 5). За словами Людмили Андрощук (2009), «творча індивідуальність є динамічною структурою, в якій стиль діяльності є засобом внутрішньої та соціальної самореалізації» (Андрощук, 2009: 8). Однак існують спроби розглядати творчу індивідуальність і як «форму та результат цілісного прояву індивідуальних особливостей, а також як інтегративне особистісне утворення, що охоплює сукупність інтелектуальних, мотиваційних, емоційно-вольових та професійно-ціннісних якостей» (Чжоу, 2019/1: 82). Творча індивідуальність, і це загальновизнано, є унікальною властивістю особистості, а проблема розвитку творчої індивідуальності перебуває в епіцентрі наукового пошуку в усі часи. Наприклад, філософські засади феномену творчості як основи розвитку творчої індивідуальності у контексті пізнання сутності мистецтва розглядалися у філософських роботах десятків вчених різних історичних періодів. При цьому, більшість з них як головну властивість творчої індивідуальності виділяли її уміння оригінально вирішувати поставлені завдання.

Формування творчої індивідуальності в мистецькій освіті пов'язане із врахуванням екзистенційного, гуманно-естетичного, дискурсивно-інтерпретаційного, когнітивного і поліхудожнього підходів. Воно враховує спеціальні принципи мистецько-культурологічної парадигми освіти, забезпечення культурологічної та музикознавчої спрямованості освітнього процесу, передбачає

інтеграцію мистецьких знань на всіх рівнях фахового навчання і складається з інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, вольової, предметно-практичної і екзистенційної сфер, а також саморегуляції (Чжоу, 2019/26: 131). У процесі вивчення специфіки творчої індивідуальності саме в сфері мистецької освіти слушно взяти до уваги концепцію Сергія Гільманова (1995), який розглядає творчу індивідуальність як особистість, що має відповідну спрямованість, мотивацію, здібності, мислення, вольові якості, котрі зумовлюють її внутрішню активність і результативність діяльності (Гильманов, 1995: 11). Згідно з С. Гільмановим (1995), творча індивідуальність, з одного боку, завжди прагне до самоактуалізації свого потенціалу, а з іншого – постійно змінюється і розвивається. Її рушійною силою спочатку постають природні обдарування та здібності, а згодом – потреба в самоактуалізації, яка складається з особистісного сенсу та відповідної мотивації. Формування творчої індивідуальності, що є одним з основних завдань мистецької освіти, постає, таким чином, процесом безперервної самодетермінації, самореалізації та саморозвитку особистості, які розгортаються у різних видах творчості.

Як стверджує Валентин Моляко (1994), у процесі формування творчої індивідуальності і розвиткові творчого потенціалу особистості задіяно цілий ряд її властивостей (Моляко, 1994: 91). Серед них – задатки, схильності, інтереси, прагнення створювати нове, швидкість у засвоєнні нової інформації, схильність до постійних порівнянь, емоційна забарвленість окремих мисленнєвих процесів, наполегливість, уміння комбінувати, схильність до зміни варіантів, інтуїтивізм, порівняно більш швидке оволодіння вміннями, здатність до вироблення особистісних стратегій і тактик і т. п. Згідно з Оленою Яковлєвою (1997), оскільки основним принципом розвитку творчого потенціалу є емоційний зміст діяльності, а принципом розвитку творчості – трансформація когнітивного змісту в емоційний, то творчий, як і особистісний розвиток індивідуальності зумовлений мірою забезпечення її емоційного самовираження (Яковлева, 1997: 27). Таким чином, якщо реалізація власної індивідуальності є проявом творчості, а індивідуальність виявляється в емоційних реакціях та станах, то для розвитку творчої індивідуальності, відповідно до думки науковиці, необхідно розвивати емоційні вияви шляхом надання діяльності емоційного змісту.

Важливе значення для розуміння процесів формування творчої індивідуальності має усвідомлення того, що феномен творчої індивідуальності і творчої активності дуже тісно пов'язаний із явищем творчої обдарованості, яка полягає у наявності в особистості здатності організовувати творчий процес, застосовуючи для цього індивідуальні вміння та засоби. Олексій Матюшкін (1988) та Дороті Сіск (1988) обґрунтовують синтетичну структуру обдарованості, включаючи в неї домінуючу роль пізнавальної мотивації, пошукову творчу активність, що виражається у знаходженні нового, у здатності виявлення та вирішення проблеми, можливості досягнення оригінальних рішень, можливості прогнозування і передбачення (Матюшкин, Сиск, 1988: 5). Саме тому формування творчої індивідуальності, а тим більше в освітньому просторі закладу мистецької освіти, передбачає активне включення особистості в різноманітні види, форми і ланки творчого процесу, оскільки творчість, як зазначає Вікторія Холоденко (2019), є, по суті, «самореалізацією особистості, що супроводжується подоланням суперечностей між необхідністю створення умов для життя та прагненням самореалізуватися» (Холоденко, 2019: 24).

Реалізація особистості у творчій діяльності, актуалізація її творчого потенціалу відбуваються завдяки енергетичному поштовху творчої активності. Творча активність мобілізує всі сутнісні сили людини в процесі перетворення нею дійсності і себе самої. «Творчий процес – це свого роду дерево біфуркацій, розгалужена система можливих дій. Процес вирішення творчого завдання відбувається як потік образів, символів <...> як пошук орієнтирів <...> що дозволяє <...> знаходити конструктивну сутність випадковостей та використовувати їх для подальшого вирішення» (Моляко, 1994: 88–89). Процес творчості включає в себе комбінацію елементів з метою отримати нову якість та пошуки, виявлення, відбір «значимих» комбінацій. Структурне розчленування творчого процесу є схематичним, бо не існує жорсткої послідовності етапів, але типовим для всіх видів творчості є різниця у вихідному матеріалі та способі кодування інформації (Холоденко, 2018: 18). Творча активність, безсумнівно, є найважливішою умовою повноцінного розвитку творчої індивідуальності, детермінантою її творчих здібностей та розкриття всіх її потенціалів у творчій діяльності, що, по суті, є самодіяльністю, саморозвитком, самореалізацією. Саме тому творчу індивідуальність часто наділяють такими якостями як готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, сміливість уявлення і мислення, наполегливість тощо.

Сучасний підхід до розвитку творчої індивідуальності пропонують інноваційні технології, зокрема, такі як проєктна, що передбачає кардинальну зміну ролей педагога і студента та переосмислення форм і методів педагогічного впливу. При виконанні проєкту викладачу відводиться роль координатора, експерта, додаткового джерела інформації. У процесі спільного проєктування навчально-мистецьких дій викладач виступає організатором і координатором пізнавальної діяльності в інтерактивній взаємодії. Студент активно включається в інтелектуальний пошук шляхів реалізації проєкту, але водночас вчиться здобувати знання автономно, вчиться набувати відповідальності за власні дії, усвідомлюючи їх значущість для свого фахового становлення, творчого розвитку і досягнення поставлених цілей. У процесі виконання проєкту включаються інтелектуальні, рефлексивні, емпатійні механізми, активізується емоційно-чуттєва сфера, вибудовуються власні стратегії реалізації творчих завдань. Крім того, розвивається критичне мислення, яке дає змогу сформувати власний погляд на досліджуваний матеріал (Хайє, 2017). Педагогічний вплив у даному процесі виявляється у різних формах педагогічної підтримки – активізації, допомоги, поради, консультації, співтворчості, даючи змогу таким чином актуалізувати і розвивати ціннісно-смислову сферу, допомогти у самовизначенні, знаходженні особистісного сенсу проєктування тощо. Критеріями розвитку творчої індивідуальності студентів в такому випадку виступають творча активність, варіативне володіння способами навчально-професійної діяльності, культура спілкування.

Таким чином, формування творчої індивідуальності в цілому представляє собою динамічний процес перетворення і саморозвитку особистості. Ядром творчої індивідуальності, на думку Ольги Чаплигіної (2003), у цьому випадку постає «продуктивна самосвідомість, яка передбачає усвідомлення особистістю своєї неповторності при порівнянні себе з іншими, наявність сукупності творчих проявів і уявлень про себе, цілісність, гармонійність та внутрішню єдність індивідуальних творчих особливостей» (Чаплыгина, 2003: 5–6).

Важливим кроком на шляху формування творчої індивідуальності студента в сфері мистецької освіти постає розкриття його творчого потенціалу. Ми поділяємо думку про те, що «вимірювати творчий потенціал потрібно не тільки новизною і значущістю опредметнених результатів творчої діяльності, а й тими змінами в особистісній структурі суб'єкта творчості, які призводять внаслідок самовдосконалення і самореалізації особистості до змін у характері та змісті її життєвих проявів (Доній та ін., 1996: 169). Таким чином, розвиток творчої індивідуальності передбачає розвиток внутрішніх суб'єктивних можливостей суб'єкта, які ще не розвинулися у творчі здібності, розвиток власне творчих здібностей, коригування характеру впливів на суб'єкта, рівня його активності, стилю діяльності і т. п. Розвиток творчої індивідуальності студента, як зазначає Ольга Чаплигіна (2003), детермінований настановою на перетворення навчально-професійної діяльності із «врахуванням власної індивідуальності, мотивації, яка відображає потребу у змінюванні себе як суб'єкта діяльності» (Чаплыгина, 2003: 6) та організацією інноваційного навчання, важливими функціями якого виступають проблемне бачення дійсності, критичне ставлення до норми, відкритість до професійних інновацій та прагнення до повної самореалізації.

Принципи розвитку творчої індивідуальності в мистецькій освіті не заперечують дотримання наступності художньо-творчого розвитку студентів, стимулювання їхньої власної художньо-творчої активності й самостійності (Чжоу, 2019/26: 133). При цьому, сформованість творчої індивідуальності визначається набуттям таких компетентностей як фахово-мотиваційна, когнітивно-потенціальна, креативно-емоційна та рефлексивно-діяльнісна. Слід зазначити, що набуття професійно-мотиваційної компетентності, зокрема, характеризується усвідомленням важливості творчої складової у професійній діяльності, розумінням важливості саморозвитку, нарощуванням власного творчого потенціалу. Набуття когнітивно-потенціальної компетентності – розвиненістю музично-естетичного тезаурусу, варіативністю проявів творчої індивідуальності у різних видах навчальної діяльності, пошуковою спрямованістю творчого саморозвитку, наявністю потреби у пошуках чогось нового і нестандартного (Чжоу, 2019/26: 133–134). Набуття креативно-емоційної компетентності передбачає усвідомлення себе як творчої індивідуальності і характеризується такими рисами як самостійність, ініціативність, мобільність, здатність до ризику, імпровізації, фантазування, емоційно-експресивних уявлень. Набуття рефлексивно-діяльнісної компетентності проявляється здатністю до творчої рефлексії, подолання внутрішніх та зовнішніх перешкод, вмінням керувати своїм психічним станом, цілеспрямованістю та самокритичністю під час виконання творчих завдань (Чжоу, 2019/26: 134).

У системі мистецької освіти переважна більшість завдань у сфері формування творчої індивідуальності ґрунтуються на методичній системі індивідуального навчання в умовах відповідного змістовно-практичного середовища, а також шляхом приділення особливої уваги навичкам самостійної виконавської інтерпретації та імпровізації. З метою формування творчої індивідуальності студента в процесі навчання на спеціальності «Хореографія» Людмила Андрощук (2009), наприклад, пропонує такі форми роботи, як створення лібрето постановок, компонування оригінальних танцювальних екзерсисів та хореографічних етюдів, розробку вправ на розвиток акторської майстерності, зокрема, на відображення пози, жесту, образне перевтілення, застосування різних форм імпровізації, створення ескізів танцювальних костюмів, написання сценаріїв концертних програм (Андрощук, 2009: 10) тощо.

Що стосується розвитку творчої індивідуальності на рівні початкової мистецької освіти, то Яна Хмелюк (2017) стверджує, що «найефективнішими засобами творчого розвитку школярів та формування їх творчої індивідуальності є дитяча опера, мюзикл та музичний спектакль, оскільки ці форми музично-драматичної діяльності поєднують у собі виховні потенціали різних видів мистецтва» (Хмелюк, 2017: 123). При цьому ефективним є паралельне застосування обидвох типів музично-театралізованих форм: і коли діти грають спектакль власними силами, і коли вони сприймають його як глядачі.

Важливим засобом впливу на формування та розвиток творчої індивідуальності в мистецькій освіті, а особливо у вокально-театральній, постає імпровізація, що, як правило, є багатофункціональною. Нерідко її розглядають як окрему форму творчості (існують, наприклад, театри імпровізації), як рівень професійності акторської гри чи музичного виконавства, як комплекс практичних прийомів для психологічного розкріпачення особистості і зняття зажатості. Так чи інакше, імпровізація допомагає розвинути свободу і нестандартність мислення, виховує здатність виходити за певні обмеження, відкриває безкрайні можливості фантазії (Окунева, Сизова, 2018: 250). Сценічна імпровізація – чи у театрі, чи в хореографічному або музичному мистецтві – явище швидкоплинне, яке залежить від здатності легко і швидко приймати рішення в умовах «тут і тепер», без попередніх репетицій, безпосередньо під час реалізації творчого дійства. Вона наповнена польотом фантазії, піднесеністю і окриленістю, творчою розкутістю, свободою задуму і його вираження.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Виходячи зі сказаного, необхідно наголосити, що, таким чином, мистецька освіта є найбільш органічним і природним середовищем для розвитку творчої індивідуальності. Це зумовлено як предметом навчання – самим мистецтвом, яке наділене індивідуальною природою, так і особливостями власне переважно індивідуального навчання, поширеного у закладах мистецької освіти, упродовж якого значно легше, природніше і простіше застосовувати невід'ємний для будь-якого типу освіти, щоправда застосовуваний в різних пропорціях, індивідуальний підхід. Тісний контакт педагога і учня, довірлива атмосфера на занятті, передача секретів творчості з уст в уста, які нерідко носять емоційно-інтуїтивне походження і набувають форм прозріння, одухотворення, що пов'язані із входженням в художній образ, намаганням збагнути його особливості зсередини і тому подібне, якраз і сприяють найбільше пошукові того власного мистецького «я», яке є одним з головних завдань і бажаних результатів мистецького навчання. Формуванню творчої індивідуальності сприяє тривалість індивідуального мистецького навчання, його ранній початок, його складність, що потребує багатогодинних занять і тренувань, які не лише розвивають виконавську техніку і розроблять губний, кистьовий апарат, легені тощо, але розвивають витривалість, крім того, ставлять підлітка в умови, коли він так чи інакше змушений на досить тривалий час усамітнюватися, а відтак і мимоволі займатися саморефлексією, розмірковувати над собою, старатися зрозуміти себе. Безумовно, розвиток і формування творчої індивідуальності – неможливі без належного інтелектуального розвитку, чим ширшого і багатограннішого, тим краще. Але тут важливо не стільки кількість прочитаного, побаченого, скільки кількість – засвоєного і прожитого. Творча індивідуальність не можлива без пізнання світу у всіх його проявах, але вона і неможлива без особистого індивідуального життєвого досвіду. Саме тому артистизм, художня переконливість, уміння створювати яскравий, досконалий в мистецькому відношенні художній образ настільки ж залежить від життєвого досвіду митця, наскільки від його власне мистецького досвіду і його мистецької вправності й майстерності. Тож якими бачаться основні принципи формування творчої індивідуальності у мистецькій освіті? Ми погоджуємося вже з висловленим раніше: формування творчої індивідуальності – це безкорисливий процес безупинного саморозвитку і самотренування

у напрямку осягнення світу у всьому багатстві його проявів, у напрямку усвідомлення свого місця в ньому, своїх можливостей і завдань, своїх помилок і втрат, своїх поразок і перемог, своїх цілей і способів їхнього досягнення. Які ж форми формування творчої індивідуальності у студента мистецького закладу освіти? Тільки у спілкуванні з іншими творчими індивідуальностями, з яскравими, сильними, оригінальними, які є носіями нетривіального знання і нетривіальних ідей, в тому числі і віртуальними – героями літературних і музичних творів, їхніми авторами – письменниками і композиторами, твори яких виконуєш, а також шляхом співставлення себе з іншими, шляхом самооцінки, критичного погляду на себе, шляхом суворої щоденної фізичної, емоційної, інтелектуальної самодисципліни і щоденних тренувань.

Таким чином, значення мистецької освіти на сучасному етапі розвитку людства постійно зростає, оскільки в умовах стрімко змінюваного ринку праці вона здатна виконувати компенсаторну функцію в суспільстві. Одним із головних завдань мистецької освіти постає формування творчої індивідуальності, яка наділена інтегративною сутністю та здатністю приймати нестандартні рішення. Необхідними для формування творчої індивідуальності, передусім, постають наявність таланту та належної мотивації. Вагому роль відіграють індивідуальність педагога, індивідуальне навчання та професійна комунікація на різноманітних конкурсах і фестивалях, де здобувачі освіти мають змогу порівняти свої творчі досягнення з досягненнями своїх однолітків і таким чином отримати поштовх для подальшого розвитку своєї творчої індивідуальності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Москва: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. 384 с.
2. Андрейко О.І. Формування творчої особистості скрипаля у вимірах сучасної мистецької освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти.* 2014. Вип. 16(1). С. 3–5.
3. Андрощук Л.М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії : автореф. канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2009. 22 с.
4. Гильманов С. Творческая индивидуальность учителя. Тюмень: Тюменский государственный университет, 1995. 167 с.
5. Гиниятова Е.В., Панькова Н.М. Современные тенденции формирования творческой личности в образовательном процессе. *Современные проблемы науки и образования.* 2012. № 6. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8062 (дата обращения: 18.07.2021).
6. Горбенко С.С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX – поч. XXI ст.). Київ : Кафедра, 2015. 407 с.
7. Гритченко А., Ищенко Л. Педагогические условия подготовки будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста. *Yearbook of the Faculty of Education. Годишник. Тракийски университет. Стара Загора. Педагогически факултет. 2016.* Т. 13. С. 186–195.
8. Гришина А.В. Развитие творческой индивидуальности подростков средствами арт-терапии в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Волгоград, 2004. 32 с.
9. Дмитриева О.Н. Формирование творческой индивидуальности студента при обучении рисунку. *Казанский педагогический журнал.* 2009. № 6. С. 45–52.
10. Жаданова Л.А. Обучение живописи на пленэре как процесс развития художественно-творческой индивидуальности студентов: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (изобразительное и декоративно-прикладное искусство, уровень профессионального образования). Санкт-Петербург. 2006. 22 с.
11. Ищенко Л.В. Обеспечение интеграции содержания профессионально-педагогической подготовки будущего воспитателя к формированию творческой индивидуальности старших дошкольников. *Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста* : сб. мат. XII Междунар. науч.-практ. интернет-конф. 30 мая 2016 г. Тамбов. С. 130–138.
12. Кашекова И.Э. Условия развития творческой индивидуальности ребенка в современном мире. *Педагогика искусства.* 2012. №2. URL: http://www.art-education.ru/electronic-journal/usloviya-razvitiya-tvorcheskoy-individualnosti-rebenka-v-sovremennom-mire (дата обращения: 18.07.2021).
13. Колесникова В.И. Творческая индивидуальность в структуре личности современного педагога. *Вестник ТГПУ. Серия: Педагогика.* 2007. Вып. 7 (70). С. 46–52.
14. Коменда О.І. Універсальна творча особистість в українській музичній культурі: дис. ... д-ра мистецтвознав. : 17.00.03 – Музичне мистецтво, Київ, 2020. 519 с.
15. Коневцова Н.М. Психолого-педагогические основы формирования творческой индивидуальности будущего педагога: автореф. дис. ... маг. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Витебск, 2004. 70 с.
16. Лупак Н.М. Особистісна спрямованість мистецької освіти (культурологічний аспект). *Вища освіта України : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології.* 2008. № 3. С. 106–111.

17. Манченко Ю.А. Питання розвитку і формування творчої індивідуальності учнів дитячих художніх шкіл у сучасному світі. *Еврика.* 2018. № 2(8). С. 55–58.

18. Матюшкин А.М., Сиск Д.А. Одарённые дети. *Вопросы психологии.* 1988. № 4. С. 88–97.

19. Махмуд М.Ш. Развитие творческой индивидуальности будущего педагога-художника. *Педагогика и искусство: сб. науч. тр. Межрегион. науч.-практ. конф. «Проблемы современного художественного образования», г. Воронеж, 23–24 апр. 2019 г. Вып. 7. Воронеж: Научная книга. 2019.* С. 21–29.

20. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. Москва: Институт практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1996. 448 с.

21. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости. *Вопросы психологии.* 1994. № 5. С. 86–95.

22. Нестерова К.В. Современный танец как средство развития творческой индивидуальности подростков: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (художественное образование и эстетическое воспитание; уровень общего образования). Екатеринбург. 2011. 24 с.

23. Окунева П.Э., Сизова О.А. Импровизация как инструмент формирования творческой индивидуальности обучающегося в условиях музыкально-театральной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018. № 61–4. С. 249–252.

24. Писоцкая Н.В. Теоретическая модель формирования творческой индивидуальности будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин. *Вышэйшая школа.* 2018. № 1. С. 51–56.

25. Психологія і педагогіка життєтворчості / В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань та ін. Київ : Інститут змісту і методів навчання. Київ, 1996. 792 с.

26. Тополевский В.Ю. Формирование творческой индивидуальности актера в художественном вузе как условие обеспечения театром функции социального института. *Экономика, управление, право и социум: сб. мат. IV Межрегион. науч.-практ. сет. интернет-конф. / сост. С. В. Шефель и др. Симферополь: Ариал. 2020.* С. 36–39.

27. Топчієва І.О. Розвиток творчої індивідуальності студентів факультету мистецтв засобами проектних технологій. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету* : мат. звіт. наук.-практ. конф., 14–18 берез. 2016 р. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 111–113.

28. Топчієва І.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки. *Педагогічні науки.* 2013. № 114. С. 202–207.

29. Фисюк Т.Т., Захарова Е.Ю. К вопросу о проблеме формирования творческой личности студента в процессе реализации индивидуального подхода. *Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств).* 2018. № 1(15). С. 51–56.

30. Хайє Л. Розвиток творчої індивідуальності студентів факультетів мистецтв засобами проектних технологій. *Вісник Національного авіаційного університету. Педагогіка та психологія.* 2017. № 10. С. 92–96.

31. Хмелюк Я.В. Музично-драматична діяльність як засіб формування творчої індивідуальності. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2017. № 1. С. 121–125.

32. Холоденко В.О. Творча особистість в контексті мистецької освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти.* 2018. Вип. 24 (29). С. 17–21.

33. Холоденко В.О. Творчий потенціал особистості: зміст, структура та передумови успішної реалізації у мистецькій освіті. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти.* 2019. Вип. 26. С. 22–28.

34. Чаплыгина О.В. Педагогические условия развития творческой индивидуальности студентов (на примере изучения иностранного языка) : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. Курск. 2003. 23 с.

35. Чаплыгина О.В., Рубцова Е.В. Развитие творческой индивидуальности студентов в учебно-профессиональной деятельности. *Современные проблемы науки и образования.* 2015. № 3. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19877 (дата обращения: 18.07.2021).

36. Чжоу Л. Організаційно-методична модель формування творчої індивідуальності майбутнього педагога-музиканта у процесі фортепіанної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти.* 2019. Вип. 26. С. 131–137.

37. Чжоу Л. Проблема формування творчої індивідуальності студента в умовах музично-педагогічної освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2015. № 12. С. 204–210.

38. Чжоу Л. Розвиток творчої індивідуальності як філософська і психолого-педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти.* 2018. Вип. 24. С. 31–37.

39. Чжоу Л. Сучасні напрямки формування творчої індивідуальності майбутнього педагога-музиканта в умовах фортепіанного навчання. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки.* 2019. № 1. С. 82–89.

40. Шерайзина Р.М., Тращенкова С.А. Развитие творческой индивидуальности будущих образовательных менеджеров в процессе исследовательской и проектной деятельности в магистратуре. *Поддержка одаренности – развитие креативности* : мат. Междунар. конгр., Витебск, 22–27 сентября 2014 г. : в 2 т. Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. Т. 1. С. 156–160.

41. Шишкина В.А. Развитие творческой индивидуальности будущего педагога-художника. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2017. Т. 6. № 2(19). С. 196–200.

42. Шушарина М.Ю., Мирошниченко Е.М. Инновационный проект «Школьный театр как средство развития личности школьника и его творческой индивидуальности». *Муниципальное образование: инновации и эксперимент.* 2013. № 4. С. 70–79.

43. Щолокова О.П. Формування творчої індивідуальності студентів в умовах фахової підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти.* 2012. Вип. 13. С. 23–26.

44. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития. *Вопросы психологии*. 1997. №4. С. 20–27.

**REFERENCES**

1. Ananev. B.G. (1996). *Psikhologiia i problemy chelovekoznaniia [Psychology and Problems of Human Science].* Moskva : Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh: MODEK [in Russian].

2. Andreiko, O.I. (2014). Formuvannia tvorchoi osobystosti skrypalia u vymirakh suchasnoi mystetskoi osvity [Formation of the Violinist Creative Personality in the Dimensions of Modern Art Education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriia 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity. M.P. Dragomanov NPU Scientific Journal. Series 14: Theory and Methods of Art Education,* 16(1), 3–5 [in Ukrainian].

3. Androshchuk, L.M. (2009). *Formuvannia indyvidualnoho styliu diialnosti maibutnoho vchytelia khoreohrafii [Formation of Individual Activity Style of the Choreography Future Teacher]:* PhD Thesis: 13.00.04 – Theory and Methods of Vocational Education. Kyiv [in Ukrainian].

4. Gilmanov, S. (1995). Tvorcheskaia individualnost uchitelia [Creative Individuality of the Teacher]. Tiumen: Tiumenskii gosudarstvennyi universitet [in Russian].

5. Giniiatova, E.V., Pankova, N.M. (2012). Sovremennye tendentcii formirovaniia tvorcheskoi lichnosti v obrazovatelnom protcesse [Modern Trends of the Creative Personality Formation in the Educational Process]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia. Modern Problems of Science and Education,* 6. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8062 (data obrashcheniia: 18.07.2021) [in Ukrainian].

6. Horbenko, S.S. (2015). Rozvytok idei humanistychnoho vykhovannia uchniv zasobamy muzyky (XX – poch. XXI st.) [Ideas of Humanistic Pupils Upbringing by Music Means (XX – the Beginning of the XXI Century)]. Kyiv : Kafedra [in Ukrainian].

7. Gritchenko, A. & Ishchenko, L. (2016). Pedagogicheskie usloviia podgotovki budushchikh vospitatelei k formirovaniiu tvorcheskoi individualnosti detei starshego doshkolnogo vozrasta [Pedagogical Conditions of the Future Educators Preparation for the Formation Older Preschool Children Creative Individuality]. *Yearbook of the Faculty of Education. Godishnik. Frakiiskyi universytet. Stara Zahora. Pedahohichnyi fakultet. Yearbook. Thracian University. Stara Zagora. Faculty of Pedagogy*, 13, 186–195 [in Russian].

8. Grishina, A.V. (2004). *Razvitie tvorcheskoi individualnosti podrostkov sredstvami art-terapii v uchrezhdeniiakh dopolnitelnogo obrazovaniia [Development of the Adolescents Creative Individuality by Means of Art Therapy at Additional Education Institutions]:* PhD Thesis: 13.00.01 – General Pedagogy, History of Pedagogy and Education. Volgograd [in Russian].

9. Dmitrieva, O.N. (2009). Formirovanie tvorcheskoi individualnosti studenta pri obuchenii risunku [Formation of the Student Creative Individuality by the Drawing Means]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. Kazan Pedagogical Journal,* 6, 45–52 [in Russian].

10. Zhadanova, L.A. (2006). *Obuchenie zhivopisi na plenere kak protcess razvitiia khudozhestvenno-tvorcheskoi individualnosti studentov [Painting in the Open Air as a Process of Developing the Artistic and Creative Individuality of Students]*: PhD Thesis: 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching and Upbringing (Fine and Decorative-Applied Arts, the Level of Professional Education). Sankt-Peterburg [in Russian].

11. Ishchenko, L.V. (2016). Obespechenie integratcii soderzhaniia professionalno-pedagogicheskoi podgotovki budushchego vospitatelia k formirovaniiu tvorcheskoi individualnosti starshikh doshkolnikov [Integration of the Professional and Pedagogical Training Content of the Future Upbringer to the Older Preschoolers Creative Individuality Formation]. *Lichnostnoe i professionalnoe razvitie budushchego spetcialista: sb. mat. XII Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. 30 maia 2016 g. Personal and Professional Development of the Future Specialist*: mat. XII Intern. scientific-practical internet conf. May 30. Tambov, 130–138 [in Russian].

12. Kashekova, I.E. (2012). Usloviia razvitiia tvorcheskoi individualnosti rebenka v sovremennom mire [Conditions for the Development of a Child Creative Individuality in the Modern World]. *Pedagogika iskusstva. Pedagogy of Art,* 2. URL: http://www.art-education.ru/electronic-journal/usloviya-razvitiya-tvorcheskoy-individualnosti-rebenka-v-sovremennom-mire (data obrashcheniia: 18.07.2021) [in Russian].

13. Kolesnikova, V.I. (2007). Tvorcheskaia individualnost v strukture lichnosti sovremennogo pedagoga [Creative Individuality in the Structure of Modern Teacher Personality]. *Vestnik TGPU. Seriia: Pedagogika. TSPU Bulletin. Series: Pedagogy,* 7 (70), 46–52 [in Russian].

14. Komenda, O.I. (2020). *Universalna tvorcha osobystist v ukrainskii muzychnii kulturi [Universal Creative Personality in Ukrainian Musical Culture]:* PhD Thesis: 17.00.03 – Musical art, Kyiv [in Ukrainian].

15. Konevtcova, N.M. (2004). *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniia tvorcheskoi individualnosti budushchego pedagoga [Formation of the Future Teacher Creative Individuality: Psychological and Pedagogical Foundations]*: PhD Thesis: 13.00.01 – General Pedagogy, History of Pedagogy and Education. Vitebsk [in Russian].

16. Lupak, N.M. (2008). Osobystisna spriamovanist mystetskoi osvity (kulturolohichnyi aspekt) [Personal Orientation of Art Education (Culturological Aspect)]. *Vyshcha osvita Ukrainy : Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii. Higher Education in Ukraine: Higher School Pedagogy: Methodology, Theory, Technologies,* 3, 106–111 [in Ukrainian].

17. Manchenko, Yu.A. (2018). Pytannia rozvytku i formuvannia tvorchoi indyvidualnosti uchniv dytiachykh khudozhnikh shkil u suchasnomu sviti [Formation of Pupils Creative Individuality at Children Art Schools in the Modern World]. *Evryka. Eureka,* 2(8), 55–58 [in Ukrainian].

18. Matiushkin, A.M. & Sisk, D.A. (1988). Odarennye deti [Gifted Children]. *Voprosy psikhologii. Psychological Issues,* 4, 88–97 [in Russian].

19. Makhmud, M.Sh. (2019). Razvitie tvorcheskoi individualnosti budushchego pedagoga-khudozhnika [Development of the Future Teacher-Painter Creative Individuality]. *Pedagogika i iskusstvo: sb. nauch. tr. Mezhregion. nauch.-prakt. konf. «Problemy sovremennogo khudozhestvennogo obrazovaniia», g. Voronezh, 23–24 apr. 2019 g. Vyp. 7. Pedagogy and Art: Interregion. scientific-practical conf. "Problems of Modern Art Education", Voronezh, 23–24 April.* Voronezh: Nauchnaia kniga, 7, 21–29 [in Russian].

20. Merlin, V.S. (1996). *Psikhologiia individualnosti [Psychology of Personality].* Moskva: Institut prakticheskoi psikhologii; Voronezh: MODEK [in Russian].

21. Moliako, V.A. (1994). Problemy psikhologii tvorchestva i razrabotka podkhoda k izucheniiu odarennosti [Psychology of Creativity and an Approach to the Study of Giftedness]. *Voprosy psikhologii. Psychological Issues,* 5, 86–95 [in Russian].

22. Nesterova, K.V. (2011). *Sovremennyi tanetc kak sredstvo razvitiia tvorcheskoi individualnosti podrostkov [Contemporary Dance as a Means of Developing Adolescents Creative Individuality]*: PhD Thesis: 13.00.02 – Theory and Methodology of Teaching and Upbringing (Art Education and Aesthetic Education; Level of General Education). Ekaterinburg [in Russian].

23. Okuneva, P.E. & Sizova, O.A. (2018). Improvizatciia kak instrument formirovaniia tvorcheskoi individualnosti obuchaiushchegosia v usloviiakh muzykalno-teatralnoi deiatelnosti [Improvisation as a Tool for the Formation of the Student Creative Individuality in the Conditions of Musical and Theatrical Activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia. Problems of Modern Teacher Education,* 61–4, 249–252 [in Russian].

24. Pisotckaia, N.V. (2018). Teoreticheskaia model formirovaniia tvorcheskoi individualnosti budushchego uchitelia v protcesse izucheniia pedagogicheskikh distciplin [Theoretical Model of the Future Teacher Creative Individuality Formation in the Process of Studying Pedagogical Disciplines]. *Vysheishaia shkola. High School,* 1, 51–56 [in Russian].

25. *Psykholohiia i pedahohika zhyttietvorchosti [Psychology and Pedagogy of Life Creation]*; comp. by Donii, V.M. , Nesen, H.M. & Sokhan, L.V. and others (1996). Kyiv : Instytut zmistu i metodiv navchannia [in Ukrainian].

26. Topolevskii, V.Iu. (2020). Formirovanie tvorcheskoi individualnosti aktera v khudozhestvennom vuze kak uslovie obespecheniia teatrom funktcii sotcialnogo instituta [Formation of the Actor Creative Individuality in an Art University as a Condition for the Theater to Provide the Function of a Social Institution]. *Ekonomika, upravlenie, pravo i sotcium: sb. mat. IV Mezhregion. nauch.-prakt. set. internet-konf. / sost. S.V. Shefel i dr. Economics, Management, Law and Society: IV Interregion. Scientific-Practical Internet Conf. ; comp. by Shefel, S.V. and others.* Simferopol: Arial, 36–39 [in Russian].

27. Topchiieva, I.O. (2016). Rozvytok tvorchoi indyvidualnosti studentiv fakultetu mystetstv zasobamy proektnykh tekhnolohii [Development of Student Creative Individuality on Arts Faculty by Means of Design Technologies]. *Yednist navchannia i naukovykh doslidzhen – holovnyi pryntsyp universytetu : mat. zvit. nauk.-prakt. konf., 14–18 berez. 2016 r. Unity of Teaching and Research – the Main Principle of the University: Scientific-Practical Conf., March 14–18. 2016.* Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 111–113 [in Ukrainian].

28. Topchiieva, I.O. (2013). Formuvannia tvorchoi indyvidualnosti maibutnoho vchytelia muzyky u protsesi dyryhentsko-khorovoi pidhotovky [Formation of the Future Music Teacher Creative Individuality in the Process of Conducting and Choral Training]. *Pedahohichni nauky. Pedagogical Sciences,*114, 202–207 [in Ukrainian].

29. Fisiuk, T.T. & Zakharova, E.Iu. (2018). K voprosu o probleme formirovaniia tvorcheskoi lichnosti studenta v protcesse realizatcii individualnogo podkhoda [Formation of Student Creative Personality in the Process of Implementing an Individual Approach]. *Uchenye zapiski (Altaiskaia gosudarstvennaia akademiia kultury i iskusstv). Scientific Notes (Altai State Academy of Culture and Arts),*1(15), 51–56 [in Russian].

30. Khaiie, L. (2017). Rozvytok tvorchoi indyvidualnosti studentiv fakultetiv mystetstv zasobamy proektnykh tekhnolohii [Development of Student Creative Individuality on Arts Faculties by Means of Design Technologies]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Pedahohika ta psykholohiia. National Aviation University Bulletin. Pedagogy and Psychology,* 10, 92–96 [in Ukrainian].

31. Khmeliuk, Ya.V. (2017). Muzychno-dramatychna diialnist yak zasib formuvannia tvorchoi indyvidualnosti [Musical and Dramatic Activity as a Means of Forming a Creative Personality]. *Naukovi zapysky NDU imeni M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky. M. Gogol NDU Scientific Notes. Psychological and Pedagogical Sciences,* 1, 121–125 [in Ukrainian].

32. Kholodenko, V.O. (2018). Tvorcha osobystist v konteksti mystetskoi osvity [Creative Personality in the Context of Art Education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P.Drahomanova. Seriia 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity. M.P. Drahomanov National Pedagogical University Scientific Journal. Series 14: Theory and Methods of Art Education,* 24 (29), 17–21 [in Ukrainian].

33. Kholodenko, V.O. (2019). Tvorchyi potentsial osobystosti: zmist, struktura ta peredumovy uspishnoi realizatsii u mystetskii osviti [Creative Potential of Personality: Content, Structure and Prerequisites for Successful Implementation in Art Education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriia 14. Teoriia i metodyka mystetskoi osvity. M.P. Drahomanov National Pedagogical University Scientific Journal. Series 14: Theory and Methods of Art Education,* 26, 22–28 [in Ukrainian].

34. Chaplygina, O.V. (2003). *Pedagogicheskie usloviia razvitiia tvorcheskoi individualnosti studentov (na primere izucheniia inostrannogo iazyka) [Pedagogical Conditions for the Development of the Student Creative Individuality*

*(on the Example of Studying a Foreign Language)]*: PhD Thesis: 13.00.08 – Theory and Methodology of Vocational Education. Kursk [in Russian].

35. Chaplygina, O.V. & Rubtcova, E.V. (2015). Razvitie tvorcheskoi individualnosti studentov v uchebno-professionalnoi deiatelnosti [Development of the Student Creative Individuality in Educational and Professional Activities]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia. Modern Problems of Science and Education,* 3. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19877 (data obrashcheniia: 18.07.2021) [in Russian].

36. Chzhou, L. (2019). Orhanizatsiino-metodychna model formuvannia tvorchoi indyvidualnosti maibutnoho pedahoha-muzykanta u protsesi fortepiannoi pidhotovky [Organizational and Methodical Model of the Future Teacher-Musician Creative Individuality Formation in the Process of Piano Preparation]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriia 14. Teoriia i metodyka mystetskoi osvity. M.P. Dragomanov NPU Scientific Journal. Series 14. Theory and Methods of Art Education,* 26, 131–137 [in Ukrainian].

37. Chzhou, L. (2015). Problema formuvannia tvorchoi indyvidualnosti studenta v umovakh muzychno-pedahohichnoi osvity [Formation of Student Creative Individuality in the Conditions of Music and Pedagogical Education]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. Problems of Modern Teacher Training,* 12, 204–210 [in Ukrainian].

38. Chzhou, L. (2018). Rozvytok tvorchoi indyvidualnosti yak filosofska i psykholoho-pedahohichna problema [Development of Creative Individuality as a Philosophical and Psychological-Pedagogical Problem]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriia 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity. M.P. Dragomanov NPU Scientific Journal. Series 14. Theory and Methods of Art Education,* 24, 31–37 [in Ukrainian].

39. Chzhou, L. (2019). Suchasni napriamky formuvannia tvorchoi indyvidualnosti maibutnoho pedahoha-muzykanta v umovakh fortepiannoho navchannia [Modern Directions of the Future Teacher-Musician Creative Individuality Formation in the Conditions of Piano Training]. *Naukovi zapysky NDU imeni M. Hoholia: Psykholoho-pedahohichni nauky. M. Gogol NDU Scientific Notes: Psychological and Pedagogical Sciences*,1, 82–89 [in Ukrainian].

40. Sheraizina, R.M. & Trashchenkova, S.A. (2014). Razvitie tvorcheskoi individualnosti budushchikh obrazovatelnykh menedzherov v protcesse issledovatelskoi i proektnoi deiatelnosti v magistrature [Development of the Future Educational Manager Creative Individuality in the Process of Research and Project Activities in the Magistracy]. Podderzhka odarennosti – razvitie kreativnosti : mat. Mezhdunar. kongr., Vitebsk, 22–27 sentiabria 2014 g.: v 2 t. Support for Giftedness – Development of Creativity: Int. Congr., Vitebsk, September 22–27, 2014. Vitebsk : VGU imeni P.M. Masherova, 1. 156–160 [in Russian].

41. Shishkina, V.A. (2017). Razvitie tvorcheskoi individualnosti budushchego pedagoga-khudozhnika [Development of the Future Teacher-Artist Creative Individuality]. Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal. Baltic Humanitarian Journal, 6, 2(19), 196–200 [in Russian].

42. Shusharina, M.Iu. & Miroshnichenko, E.M. (2013). Innovatcionnyi proekt «Shkolnyi teatr kak sredstvo razvitiia lichnosti shkolnika i ego tvorcheskoi individualnosti» [Innovative Project "School Theater as a Means of Pupil Creative Individuality Developing"]. *Munitcipalnoe obrazovanie: innovatcii i eksperiment. Municipal Education: Innovation and Experiment*, 4, 70–79 [in Russian].

43. Shcholokova, O.P. (2012). Formuvannia tvorchoi indyvidualnosti studentiv v umovakh fakhovoi pidhotovky [Formation of Student Creative Individuality in the Conditions of Professional Preparation]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity. M.P. Dragomanov NPU Scientific Journal. Series 14. Theory and Methods of Art Education,* 13, 23–26 [in Ukrainian].

44. Iakovleva, E.L. (1997). Emotcionalnye mekhanizmy lichnostnogo i tvorcheskogo razvitiia [Emotional Mechanisms of Personal and Creative Development]. *Voprosy sikhologii. Psychology Issues,* 4, 20–27 [in Russian].

# ЗМІСТ

## МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

**Людмила ЮРСА, Оксана НЕГЕР.** Еколінгвістичний стан сучасного фірмонімікону Черкас..... **4**

**Максим ЯКОВЛЄВ.** Мова, переклад і механіка культурних трансферів: приклади політології та міжнародних відносин..... **9**

**Наталія ЯРЕМЧУК, Надія ПАВЛЮК.** Екзистенційні виміри часопросторових параметрів у романі А. Камю «Чума»..... **16**

## ПЕДАГОГІКА

**Андрій АНДРЄЄВ, Наталія ТИХОНСЬКА.** Розвиток у майбутніх учителів фізики вміння розробляти творчі завдання для організації інноваційної діяльності учнів у процесі їх навчання..... **24**

**Ірина БАРДУС.** Формування навичок командної роботи в майбутніх ІТ-фахівців на прикладі дисципліни «Методології розробки програмного забезпечення»..... **31**

**Olena BILOBROVA, Katherina GEORGIEVSKAYA.** The necessity of developing professional communicative competence in teaching a foreign language through authentic legal videos..... **35**

**Маріанна БІЛОЗЕРОВА.** Міжпредметна компетентність у формуванні поліпрофесійної мобільності майбутніх соціальних працівників..... **41**

**Марія БОДАРЄВА.** Латентний компонент порушення як методична проблема логопедії..... **47**

**Тамара БОНДАР, Олена ВАРАВА.** Інклюзивна освіта у США: філософське підґрунтя..... **54**

**Наталія БОРОЗЕНЕЦЬ, Інна ШИШЕНКО.** Використання специфічних принципів навчання під час вивчення математичних дисциплін студентами аграрних ЗВО..... **63**

**Юрій БРИНДІКОВ.** Куратор академічної групи як суб'єкт формування особистості студента..... **69**

**Тетяна ВАКАЛЮК, Оксана ЧЕРНИШ.** Аналіз електронних тлумачних словників з інформаційних технологій..... **74**

**Лариса ВОРОНА.** Правові аспекти національно-патріотичного виховання в закладах позашкільної освіти..... **84**

**Василь ГЕОРГІЄВ.** Формування морально-вольових якостей майбутніх офіцерів у процесі повітрянодесантної підготовки..... **92**

**Сергій ГІРЕНКО, Олександр МІЛАЄВ, Євген ІЩЕНКО.** Формування професійних компетентностей у майбутніх офіцерів до застосування заходів фізичного впливу..... **98**

**Наталія ГОГОЛЬ.** Культурологічний підхід до навчання літератури у науково-методичних працях зарубіжних учених періоду освітньої реформи 1984–1990 років..... **105**

**Оксана ГОРДА, Ольга РУСНАК.** Навчальна екскурсія як ефективна форма заняття під час літніх шкіл із вивчення мови..... **110**

**Наталія ГРЕЧАНИК.** Закономірності формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці..... **115**

**Марія ГУЛЯЄВА.** Німецька модель професійної освіти й освіти дорослих в рамках міжнародного співробітництва..... **121**

**Наталія ДЕМЧЕНКО, Олена ФІЛОНЕНКО.** Теоретичні аспекти дослідження проблеми формування культури ділового спілкування..... **127**

**Анастасія ДЕНИСОВА.** Організаційно-педагогічні умови моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі професійної (професійно-технічної) освіти..... **132**

**Діана ДОБРОВОЛЬСЬКА, Людмила ДОБРОВОЛЬСЬКА.** Технологія навчання іноземної мови в разі контактних та дистанційних форм роботи..... **139**

**Наталія ДОБРОВОЛЬСЬКА.** Експериментальна перевірка ефективності розробленої методики взаємопов'язаного формування англомовної компетентності в читанні та говорінні майбутніх фахівців з інформаційних технологій..... **144**

**Любов ДОЛЬНІКОВА.** Засоби підвищення мотивації вивчення педагогічних дисциплін магістрами спеціальності «Журналістика»..... **150**

**Ігор ДОНЕЦЬ, Андрій ЛЕОНЕНКО, Андрій КРАСІЛОВ.** Теоретичні складники формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів засобами спеціальної фізичної підготовки з урахуванням типу темпераменту..... **157**

**Людмила ЄФИМЕНКО.** Структурні компоненти та рівні вихованості комунікативної толерантності майбутніх педагогів дошкільного профілю..... **165**

**Богдан ЗАДВОРНИЙ.** Динаміка показників сили й еластичності м'язів у процесі занять стретчингом..... **171**

**Катерина ЗАЙЦЕВА.** Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх учителів іноземних мов за умов конфліктного дискурсу..... **177**

**Сніжана ЗЕЛІНСЬКА.** ІОС університету: структурно-функціональна модель процесу навчання хімії..... **183**

**Світлана ЗИМІНА.** Розвиток інноваційного потенціалу університетів Королівства Нідерландів: case study Університету Амстердаму..... **190**

**Вікторія ЗІНЧЕНКО.** Академічна доброчесність як основа сучасного процесу..... **198**

**Oksana IVANTSOVA.** Innovation diffusion in higher education..... **206**

**Анатолій ІВАНЧУК.** Можливості використання наративів у навчальній дисципліні «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці» під час підготовки майбутніх учителів..... **212**

**Олена ІСАКОВА, Ольга БАЄВА.** Проблеми розвитку вищої освіти в Україні: соціально-філософський аспект..... **218**

**Анна КИРПА.** Особливості післядипломної педагогічної освіти вчителів англійської мови в рамках реалізації концепції «Нова українська школа»..... **224**

**Тетяна КОЛЕЧИНЦЕВА.** Фізичні задачі практичного спрямування як засіб підвищення ефективності навчання здобувачів вищої освіти морської галузі..... **231**

**Анатолій КОНОХ, Андрій КОНОХ.** Організаційно-педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх фахівців фізичної культури у сфері екологічного туризму..... **238**

**Tetiana KOROL.** Developing test tasks to assess the components of prospective philologists' translation competence..... **243**

**Тамара КОРОСТІЯНЕЦЬ, Катерина НЄДЯЛКОВА.** Підвищення мотивації вивчення математики здобувачами середньої освіти..... **249**

**Михайло КОРОТКІХ, Данило САМОЙЛЕНКО, Микола ФЛЬОРКО.** Перспективи використання інтерактивних педагогічних технологій у системі професійної освіти майбутніх офіцерів..... **258**

**Тетяна КРАВЦОВА.** Зміст та структура тьюторської компетентності майбутнього педагога..... **264**

**Оксана КРАВЧЕНКО.** Педагогічні умови формування медіаграмотності майбутніх вчителів у сучасних закладах вищої освіти: обґрунтування проблеми..... **270**

**Андрій КРИЖАНОВСЬКИЙ.** Використання соціальних мереж у навчальному процесі вищого навчального закладу..... **276**

**Alla KULICHENKO.** Terminological toolkit for studying the concepts of "innovation" and "innovative activity"..... **282**

**Анжеліка КУРЧАТОВА.** Взаємодія як необхідна умова формування в молодших школярів поведінкового компонента..... **288**

**Галина ЛЕМКО.** Народознавство як засіб виховання особистості..... **294**

**Світлана ЛИТВИНОВА.** Організація навчальних цифрових вебквестів із використанням хмарних сервісів і технології доповненої реальності..... **299**

**Богдан ЛУЦЕНКО.** Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів-командирів Національної гвардії України..... **305**

**Дарина ЛЮТА.** Структура, критерії та рівні готовності майбутніх фахівців із туризмознавства до професійної діяльності у сфері соціального туризму..... **310**

## МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

**Ольга КОМЕНДА, Віталій ОХМАНЮК, Ірина ХМІЛЕВСЬКА.** Формування творчої індивідуальності як одне з найважливіших завдань мистецької освіти..... **316**

# CONTENTS

## LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

**Lyudmyla YURSA, Oksana NEHER.** Ecolinguistic condition of Cherkasy modern firmonimicon……4

**Maksym YAKOVLYEV.** Language, translation and machanics of cultural transfers: examples from political sciences and international relations……9

**Natalia IAREMCHUK, Nadiya PAVLIUK.** Existential characteristics of spatiotemporal parameters in A. Camus's novel "The Plague"……16

## PEDAGOGY

**Andrey ANDREEV, Natalia TIKHONSKAYA.** Development of the future physics teachers' ability to design creative tasks for organizing innovative activities of students in the process of learning……24

**Irina BARDUS.** Formation of teamwork skills among future IT-professionals on the example of the discipline "Software Development Methodology"……31

**Olena BILOBROVA, Katherina GEORGIEVSKAYA.** The necessity of developing professional communicative competence in teaching a foreign language through authentic legal videos……35

**Marianna BILOZEROVA.** Interdisciplinary competence in the formation of polyprofessional mobility of future social workers……41

**Mariia BODARIEVA.** Latent component of disorder is a methodical problem of speech patholigy……47

**Tamara BONDAR, Olena VARAVA.** U.S. inclusive education philosophical foundations……54

**Nataliia BOROZENETS, Inna SHISHENKO.** Use of specific learning principles in the study of mathematical disciplines students of agrarian universities……63

**Yuriy BRYNDIKOV.** Curator of an academic group as a subject of formation of a student's personality……69

**Tetiana VAKALIUK, Oksana CHERNYSH.** The analysis of electronic dictionaries on information technologies……74

**Larisa VORONA.** Legal aspects of national-patriotic education in extracurricular education institutions……84

**Vasyl HEORHIIEV.** Formation of moral and volitional qualities of future officers in the process of airborne training……92

**Serhii HIRENKO, Oleksandr MILAYEV, Yevhen ISHCHENKO.** Formation of professional competences future officers to apply physical influence measures……98

**Nataliya HOHOL.** Culturological approach to the literature teaching in the scientific and methodological works of foreign researchers of the educational reform period of 1984–1990……105

**Oksana HORDA, Olha RUSNAK.** Educational tour as an effective form of classes during summer language schools……110

**Nataliia HRECHANYK.** Regularities of formation the culturological competence of future primary school teachers in training……115

**Mariia HULIAIEVA.** German model for vocational education and adult education in international cooperation……121

**Nataly DEMCHENKO, Olena FILONENKO.** Theoretical aspects of researching the problem of business communication culture formation……127

**Anastasiia DENYSOVA.** Organizational and pedagogical conditions of quality monitoring of professional development of specialists of vocational education……132

**Diana DOBROVOLSKA, Liudmyla DOBROVOLSKA.** The technology of teaching a foreign language via contact and distant forms of work……139

**Nataliia DOBROVOLSKA.** Experimental verification of the effectiveness of the developed method of interconnected formation of English-speaking competence in reading and speaking of future specialists in electronic engineering……144

**Lubov DOLNIKOVA.** Ways of improving motivation for studying pedagogical courses in masters' students specialising in Journalism……150

**Ihor DONETS, Andrii LEONENKO, Andrii KRASILOV.** Theoretical components of formation of professional competences of future officers by means of special physical training ..... **157**

**Liudmyla YEFYMENKO.** Structural components and levels of formed communicative tolerance of future preschool teachers ..... **165**

**Bohdan ZADVORNYI.** The dynamics of muscle elasticity and muscular strength indicators in the process of stretching ..... **171**

**Kateryna ZAITSEVA.** Communicative-cognitive competence of future teachers of foreign languages in the conditions of conflict discourse ..... **177**

**Snezhana ZELINSKAYA.** IOS university: a structural-functional model of the chemistry learning process ..... **183**

**Svitlana ZYMINA.** Development of the innovation capacity in Dutch universities: case study of the University of Amsterdam ..... **190**

**Viktoriia ZINCHENKO.** Academic integrity as the basis of the modern educational process ..... **198**

**Oksana IVANTSOVA.** Innovation diffusion in higher education ..... **206**

**Anatoliy IVANCHUK.** Possibilities of using narratives in the course "Life safety and basic of labor protection" in the training of future teachers ..... **212**

**Olena ISAKOVA, Olga BAIEVA.** Problems of development of higher education in Ukraine: social and philosophical aspect ..... **218**

**Anna KYRPA.** The peculiarities of postgraduate pedagogical education of English teachers while implementing the concept "New Ukrainian school" ..... **224**

**Tetiana KOLECHYNTSEVA.** Practical problems on physics as means of education efficiency improvement among maritime higher school students ..... **231**

**Anatoly KONOKH, Andriy KONOKH.** Organizational and pedagogical conditions of formation of professional competence of future specialists of physical culture in the field of ecological ..... **238**

**Tetiana KOROL.** Developing test tasks to assess the components of prospective philologists' translation competence ..... **243**

**Tamara KOROSTIYANETS, Katerina NIEDIALKOVA.** Increasing motivation for studying mathematics by secondary school applicants ..... **249**

**Mykhailo KOROTKIKH, Danylo SAMOYLENKO, Mykola FLORKO.** Prospects for the use of interactive pedagogical technologies in the system of professional education of future officers ..... **258**

**Tetiana KRAVTSOVA.** Content and structure of tutor's competence of future pedagogue ..... **264**

**Oksana KRAVCHENKO.** Pedagogical conditions of formation of the future education media literature in modern higher education institutions: the education of the problem ..... **270**

**Andrey KRYZHANOVSKY.** Use of social networks in educational process of higher educational institutions ..... **276**

**Alla KULICHENKO.** Terminological toolkit for studying the concepts of "innovation" and "innovative activity" ..... **282**

**Angelika KURCHATOVA.** Interaction as a necessary condition for the formation of a behavioral component in junior schoolchildren ..... **288**

**Halyna LEMKO.** Ethnography as a means of personality education ..... **294**

**Svitlana LYTVYNOVA.** Learning digital web-quests organization using cloud services and augmented reality technology ..... **299**

**Bohdan LUTSENKO.** Pedagogical conditions for formation of leadership qualities in future officer-commanders of the National guard of Ukraine ..... **305**

**Darina LYUTA.** Structure, criteria and readiness level of future tourism specialists for professional activities in the field of social tourism ..... **310**

## ART STUDIES

**Olha KOMENDA, Vitalii OKHMANIUK, Iryna KHMILEVSKA.** Formation of creative individuality as one of the most important tasks of art education ..... **316**

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

# АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

**Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка**

# HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

**Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers**

**ВИПУСК 31. ТОМ 3**
**ISSUE 31. VOLUME 3**

Редактори-упорядники
*Микола Пантюк*
*Андрій Душний*
*Іван Зимомря*

Здано до набору 29.07.2020 р. Підписано до друку 30.08.2020 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 38,56. Зам. № 0920/245. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
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.