Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 10 (114), 2021

CEJSH

Google Академия

Crossref

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2021

УДК 37(062.552)

Засновник та редакція
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 6 від 20.12.2021)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор) (Україна);
М. А. Бойченко – доктор педагогічних наук, професор (заступник головного редактора) (Україна);
О. А. Біда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ю. А. Бондаренко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Кучай – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
М. П. Лещенко – доктор педагогічних наук, професор (Польща);
І. М. Литовченко – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Є. А. Панченко – кандидат педагогічних наук (Україна);
О. Є. Реброва – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О.В. Семеніхіна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О.М. Семеног – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Л. І. Тимчук – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
П. Пласкура – кандидат інженерних наук, доцент (Польща) (**P. Plaskura** – Dr. Eng. (Poland));
В. Зоріч – доктор педагогічних наук, професор (Чорногорія) (**V. Zorić** – Associate Professor (Montenegro));
Е. Протнер – доктор педагогічних наук, професор (Словенія) (**Protner E.** – DSc. (Pedagogy), Prof. (Slovenia));

Рецензенти:
М. Кісєль – доктор хабілітований (Польща) **(M. Kisiel** – dr. hab. (Polska))
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (C. Kurkowski – dr. nauk humanistycznych (Polska));
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Стахира – доктор педагогічних наук (Польща) (**K. Stachyra** – dr hab. (Polska))
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Затверджено як фаховий журнал категорії Б з педагогічних наук
(наказ МОН України № 886 від 02.07.2020)

Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Google Scholar та CEJSH.

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем порівняльної педагогіки, загальної педагогіки, педагогіки вищої школи, а також мистецької освіти.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378:373.2.011.3-051:316.647.5:316.722

Тамара Бондар
Мукачівський державний університет
ORCID ID 0000-0001-9484-9336
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/003-015

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ РЕГІОНІ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних основ процесу формування толерантності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в полікультурному регіоні. Методи дослідження: системно-структурний аналіз і систематизація філософських, психологічних та педагогічних праць; порівняльно-педагогічний аналіз наукової літератури й класифікація. На основі аналізу наукових праць авторами запропоновано власне визначення поняття «толерантність майбутніх вихователів ЗДО» і зазначено необхідність формування досліджуваного феномену в закладах вищої освіти. Перспективою подальших наукових розвідок є дослідження методичних підходів до формування толерантності майбутніх вихователів ЗДО.

Ключові слова: *майбутні вихователі закладу дошкільної освіти, міжкультурна компетентність, толерантність, етнос, полікультурний регіон, полікультурне освітнє середовище, фахова підготовка, моральні пріоритети, цінності, діалог культур.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку людства в цілому та України зокрема є надзвичайно контрастним і детермінований багатоманітними глобалізаційними процесами. У цьому контексті толерантність розглядається як основа співіснування та взаємодії в багатоманітному суспільстві. В останні десятиліття толерантність, завдяки ЮНЕСКО, є міжнародним терміном, найважливішою дефініцією, що наповнюється особливим змістом. У Декларації принципів толерантності цей термін розглядають як основу для визнання єдності й різноманіття людства, взаємозалежності всіх від кожного і кожного від усіх, поваги до прав іншого, а також утримання від заподіяння шкоди іншому, що означає шкоду для всіх і для самого себе (*Декларація принципів толерантності,* 1999, с. 3).

Толерантність є вагомою й необхідною особистісною та професійною рисою вихователів закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО). Вважаємо, що саме толерантність уможливлює встановлення відносини довіри, співпраці, товариськості, співпереживання та забезпечення психологічного комфорту в освітньому процесі ЗДО.

Аналіз актуальних досліджень. З'ясовано, що проблема толерантності є фундаментальною для різних галузей знань. Її сутність і зміст аналізували психологи, педагоги, соціологи, філософи, медики, теологи та ін. З педагогічних позицій досліджено: сутність толерантності (О. Безкоровайна, О. Зарівна, В. Кремень, М. Тилічко та ін.); характеристику поліетнічного освітнього середовища (О. Дубасенюк, Г. Рогальова, Н. Сейко, Н. Якса та ін.); фахову підготовку майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти (Г. Бєлєнька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Л. Пісоцька та ін.). Ураховуючи те, що модернізована вітчизняна дошкільна освіта вимагає сучасного висококваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного, мобільного, здатного до здійснення професійної діяльності в умовах полікультурного регіону, вважаємо, що проблема формування толерантності майбутніх вихователів ЗДО потребує ґрунтовного вивчення та глибокого усвідомлення.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні основи процесу формування толерантності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в полікультурному регіоні.

Методи дослідження: системно-структурний аналіз і систематизація філософських, психологічних та педагогічних праць, що дали змогу витлумачити сутність досліджуваного феномену; порівняльно-педагогічний аналіз наукової літератури й класифікація – для уточнення ключових дефініцій дослідження.

Виклад основного матеріалу. Науковці А. Фурман та О. Шаюк стверджують, що нині однією з найбільш значущих у форматі міжнародного, міжконфесійного та окультуреного спілкування є проблема толерантності (Фурман та Шаюк, 2015, с. 31). Вважаємо, що толерантність посідає надзвичайно важливе місце у професійній діяльності вихователя ЗДО, який працюватиме в умовах полікультурного регіону. Хоча тема толерантності у філософській, релігійній, соціальній та психолого-педагогічній площині започаткована багато століть тому, вона, на наш погляд, і нині є тим актуалітетом, що потребує ґрунтовного наукового вивчення й аналізу в контексті впровадження практичних механізмів щодо її утвердження як у суспільному бутті, так і в професійній діяльності майбутніх вихователів ЗДО. Отже, у цьому контексті вважаємо за доцільне зосередити увагу на проєкції толерантності в науковій психолого-педагогічній літературі.

Зазначимо, що в нормативному аспекті толерантність задекларована в нормативно-правових документах, зокрема: Міжнародній конвенції ООН про

ліквідацію всіх форм расової дискримінації (21.12.1965 р.); Декларації ООН щодо програми дій у галузі культури миру (Culture of Peace) (13.09.1999 р.); Декларації принципів толерантності ЮНЕСКО (16.11.1995 р.).

Оксфордський словник трактує «толерантність» як готовність і здатність без протесту сприймати особистість і має три суміжних, взаємодоповнювальних значення: стійкість або витривалість, терпимість, припустиме відхилення (Oxford Dictionary of English, 2010, p. 224). Український педагогічний словник визначає поняття «толерантність» як повагу до думок та вірувань іншого (Гончаренко, 1997, с. 394).

У психології проблему толерантності вивчають у контексті дослідження особистісної обумовленості суспільної свідомості. Так, у соціальній психології толерантність визначають як здатність особистості або суспільства неупереджено ставитися до думки групи, що відрізняється від поширених стереотипів. Причому терпимість сприяє досягненню взаєморозуміння й узгодженості в діях без використання тиску, примусу, а також не тільки пом'якшує протиріччя, але і висловлює надію на поліпшення відносин між людьми. Наведемо деякі погляди психологів на сутність і зміст толерантності. Так, для вивчення толерантності як наукової категорії з психологічної позиції О. Шаюк пропонує використовувати сукупність методологічних підходів:

– аксіологічний (визначає толерантність як дієву здатність до терпимості, милосердя, любові; сформованість толерантності є основою для духовного зростання та характеризує зрілість ціннісно-смислової сфери);

– ідеально-типологічний (інтерпретує толерантність як моральний обов'язок; характеризує толерантність як моральний ідеал взаємності та справедливості, право вільного самовираження);

– конфліктологічний (відображає толерантність як активне взаємопроникнення культур і переконань; характеризує толерантність як активне взаємопроникнення та конструктивний плюралізм);

– онтолого-історичний (відстежує толерантність як певний спосіб співіснування груп у процесі історичного розвитку людства; характеризує толерантність через взаємну повагу та ділове співіснування);

– гносеологічний (обґрунтовує толерантність на основі недосконалості власних знань і передбачає можливість пізнання істини та іншого знання; характеризує толерантність через (не) достовірність, (не) істинність, (не) реальність, співвідношення з іншим);

– ксенологічний (базується на утвердженні різного ставлення до іншого та альтернативного; характеризує толерантність на основі

усвідомленого прийняття, поваги, емпатії та співчуття у взаємостосунках);

– екзистенційно-гуманістичний (розглядає толерантність як спосіб буття і вершинний рівень досконалості; характеризує толерантність на основі цінностей та пріоритетів, а також відповідального вибору життєвої позиції);

– соціокультурний (пояснює толерантність як інтенцію загальнолюдських потреб та інтересів та соціальних зв'язків; характеризує толерантність на основі діалогу, співробітництва, взаємодопомоги, порозуміння, компромісу);

– вітакультурний (уможливлює досягнення вищих рівнів толерантності у життєдіяльності різних суб'єктних організованостей (особа, група, етнос, нація, соціум, людство); характеризує толерантність на основі налагодження повноцінних взаємостосунків та заперечує агресію й інтолерантність у будь-яких формах) (Шаюк, 2011, с. 937).

Розглянемо толерантність з педагогічної точки зору. У педагогічному контексті толерантність розглядають як один із принципів гуманістичного виховання і як особистісну якість, ознаку гуманної людини. У наукових працях це поняття розуміють як партнерство у спілкуванні. Так, Е. Антіпова, під «толерантністю» розуміє моральну чесноту особистості, що характеризує її ставлення до іншої, як вільної, рівної, гідної особистості й полягає в добровільному та свідомому придушенні почуття неприйняття, викликаного його певними властивостями, як зовнішніми (расові, національні особливості), так і внутрішніми (релігія, традиції, моральні переваги) в налаштованості на діалог і розуміння іншого (Антіпова, 2003, с. 8). Нам імпонує трактування М. Бабій, згідно з яким толерантність – це можливість визнання за людиною, політичними, релігійними, культурними утвореннями, етнічними спільнотами права на власне розуміння істини, на власну правду, життєву позицію, політичні світоглядні цінності й самобутність (Бабій, 2004, с. 5). У свою чергу, І. Бех розуміє толерантність як духовно-моральну властивість особистості, яка в своєму поведінковому розгортанні трансформується в уміння глибоко усвідомлювати себе і оточуючих, налагоджувати комунікацію, вільно взаємодіяти, виявляти милосердя та віру в людину. Цілком погоджуємося з автором, що формування толерантності є найефективнішим у межах особистісно зорієнтованого виховання. І. Бех окреслює моральні пріоритети, які забезпечують стійке мирне співіснування, а саме:

– людина як найвища цінність цивілізації;

– свобода та права людини як загальнолюдські цінності;

– гуманізм і справедливість як універсальні принципи вселюдських

стосунків;

– толерантне ставлення до прав та інтересів усіх народів і націй – першочергова умова мирного співіснування і недопущення збройних конфліктів;

– непримириме ставлення до порушень прав і свобод людини і народів – гарантія стабільного й міцного миру на всій Землі (Бех, 2014, с. 6).

Згідно з позицією О. Брюховецької, толерантність виконує певний спектр функцій, зокрема:

– миротворчу (забезпечує гармонійне співіснування осіб, які відрізняються один від одного за різними ознаками);

– регулювальну (надає вихід із конфліктних ситуацій, орієнтує стосунки на дотримання рівноправності, поваги та свободи);

– виховну (розвиває вміння лояльно оцінювати вчинки інших, є зразком організації життєдіяльності в соціумі);

– психологічну (забезпечує етнічну та соціальну самоідентифікацію, є основою для нормалізації психологічної атмосфери в групі, певному прошарку суспільства й суспільства в цілому);

– комунікативну (розвиває готовність до спілкування, співробітництва і взаєморозуміння, зокрема з представниками різних груп, іншого світогляду);

– функція збереження культури (забезпечує збереження та збагачення культурного досвіду груп, етносу, прошарку суспільства);

– феліцитологічну (дає змогу отримати щастя від спілкування з іншими водночас із усвідомленням власної індивідуальності, від визнання групою й суспільством у цілому) (Брюховецька, 2016, с. 77).

Вважаємо, що означений спектр функцій є неповний, тому необхідно його доповнити такими функціями, як:

– аксіологічна (спрямована на формування в суспільній свідомості розуміння ціннісної значущості толерантності);

– мотиваційна (сприяє розширенню світогляду, спонукає виникненню потреби в самовихованні та забезпечує формування самосвідомості й розширення уявлень, дозволяє прийняти інші точки зору);

– адаптаційна (дозволяє виробити позитивне, емоційне, стійке ставлення до діяльності, тісно пов’язана з вольовими зусиллями, що передбачають саморегуляцію, самовладання, витримку в несприятливому навколишньому середовищі);

– оціночно-прогностична (дає можливість розширити контакти, діалоги, дозволяє конструктивно взаємодіяти);

– трансляційна (необхідна для виконання спільної діяльності, навчання, передання знань та способів діяльності);

– конгруентно-емпатійна (передбачає можливість розуміння та прийняття як себе, так і партнера по спілкуванню, що робить людину конгруентною та орієнтованою на самоповагу й повагу інших людей, поєднує внутрішню свободу та самодостатність);

– інтегруюча (спрямована на протидію зовнішнім та внутрішнім зіткненням, стимулює моральний розвиток і самовизначення особистості в спілкуванні та взаємодії, що дозволяє не принизити співрозмовника) (Атрощенко, 2020, с. 130-131).

Як стверджує В. Кремень, діяльність педагога з позицій толерантності має три аспекти: його особистість, якій притаманні толерантні якості; прояв толерантності у професійній сфері; реалізація принципів толерантності в педагогічному спілкуванні. Науковець аргументує, що толерантний педагог усвідомлює, що його сприймають як взірець використання відповідних навичок для розвитку діалогу й мирного вирішення конфліктів. Тому він має заохочувати творчі підходи до розв’язання проблем, створювати умови для конструктивної активності учасників освітнього процесу, не підтримувати агресивну поведінку, а сприяти залученню учнів і батьків до прийняття рішень. Здобувачі, на думку В. Кременя, мають навчитися критично мислити й цінувати позиції інших, цінувати культурну різноманітність та створювати умови для визнання культурних відмінностей (Кремень, 2008, с. 912).

Для нашого дослідження цінними є визначені О. Максимовою особливості змістового наповнення компонентів структури толерантної особистості вихователя ЗДО, що містить низку емоційних, ціннісно-мотиваційних, світоглядних, мисленнєвих особливостей і виявляється в поведінці. Відповідно, у її структурі авторка виокремлює когнітивний, емоційно-мотиваційний, оцінно-ціннісний, поведінковий компоненти.

Когнітивний компонент, на думку авторки, передбачає поінформованість про психологічні і фізіологічні особливості дітей дошкільного віку, глибокі знання з педагогіки, особливо щодо інструментарію педагога, знання про правила і принципи взаємодії з вихованцями, усвідомлення прав дитини, полівимірність нашого суспільства, свого місця в соціальному середовищі, знання про толерантність, її цінність в історії людства і в історії становлення кожної дитячої особистості. Сюди О. Максимова включає і розуміння вихователем своєї особистості.

В емоційно-мотиваційному компоненті особливу увагу дослідниця акцентує на емоційній стабільності, завдяки чому вихователь у різних ситуаціях виявляє вміння спокійно і врівноважено реагувати на події чи вчинки підопічних. Спокій є вищою рівновагою всіх почуттів. Це стан, який заснований на гармонії нашої душі. Спокій породжує стриманість, уміння діяти не імпульсивно, а свідомо оцінивши ситуацію, думку іншого. Толерантна особистість почуває себе в безпеці, тому не намагається шляхом агресії, нападу, заперечення захищатися від інших, на відміну від інтолерантної. Оцінно-ціннісний компонент толерантної особистості вихователя передбачає, як стверджує дослідниця, ставлення до людини як до найвищої цінності, визнання гідності кожного вихованця, а також уміння об'єктивно оцінювати не тільки вчинки інших, поведінку, а й свої, справедливо ставитися до дітей. Система цінностей визначає світоглядну позицію людини і, відповідно, вчинки, поведінку в цілому. Оточуючий світ сприймається індивідом не лише через призму знань, які включають певні поняття, теорії, факти, закони, а й опосередковується власним ставленням до всього. Загалом цінності виступають ядром у структурі особистості, оскільки акумулюють у собі інтереси, потреби, переживання й почуття людини, пристрасті, спрямовують поведінку і вчинки людини. Цінності – це матеріальні та ідеальні предмети, значимі для певного суб'єкта з позиції задоволення його потреб, бажань, інтересів. Породжені ними ціннісні орієнтації – установки на цінності матеріальної й духовної культури. Вихователь, як ідеал, на якого рівняється дитина, і який відповідає за ввірену дитину, повинен сповідувати загальнолюдські цінності, серед них цінність життя людини, правдивість, справедливість, добро, істина, краса, сенс життя, свобода, мир, природа. Цінність кожної дитини полягає тому, що вона є унікальною, зі своїми здібностями і талантами, обдаруваннями та задатками, закладеними в неї від народження; в цьому і є причина розвитку світу в цілому.

Поведінковий компонент передбачає втілення у практику моральних еталонів поведінки в системі «дорослий – дитина», «вихователь – дитина». Цілком погоджуємося з О. Максимовою, що толерантний вихователь вміє вислухати і сприйняти позицію дитини, не вступати в конфлікт з нею, надавати допомогу, має певні здібності та вміння організовувати власну професійну діяльність на основі розуміння, визнання і прийняття дитини як учасника освітнього процесу у всій різноманітності її особистісних і соціальних відмінностей. Це також і здатність виявляти повагу до дітей та турботу про них (Максимова, 2018, с. 173).

Формування толерантності майбутніх вихователів ЗДО в полікультурному регіоні є вагомим процесом, оскільки уможливлює здійснення майбутніми фахівцями ефективної освітньої діяльності у ЗДО з урахуванням різноманітності етносів, релігійних вірувань, мови тощо. Розглянемо це на прикладі Закарпаття.

Закарпаття – полікультурний край, у якому толерантно проживають і взаємодіють представники різних етносів, релігій, мов тощо. Згідно з Всеукраїнським переписом населення 2001 р. (*Про кількість та склад населення Закарпатської області за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року,* 2003, с. 6), кількість та склад населення Закарпатської області є доволі різноманітний в етнічному аспекті. Так, на території області проживають 80,5 % українців, 12,1 % угорців, 2,6 % румун, 2,5 % росіян, 1,1 % циган, 0,5 % словаків, 0,3 % німців, 0,15 % білорусів, 0,05 % євреїв. Відповідно, постає питання забезпечення якісними освітніми послугами дітей дошкільного віку – представників цих етносів.

Зазначимо, що станом на 2018 рік у Закарпатській області діяло 589 ЗДО, з них 108 (18,34 %) забезпечували потреби національних меншин: з угорською мовою виховання 77, з українською та угорською – 22 (разом 16,8 %), з румунською – 3 (0,51 %), з українською та словацькою – 2, а також по одному закладу з українською та російською, українською та німецькою, угорською та російською мовами виховання (Белей, 2019). Наведені вище статистичні дані яскраво свідчать про національне різноманіття краю й зумовлену ним специфіку професійної діяльності вихователів ЗДО.

Акцентуємо увагу на тому, що професійна діяльність вихователя ЗДО в умовах полікультурного регіону може бути ускладнена внаслідок відмінностей у традиціях, культурних звичаях, ритуалах, загальноприйнятих цінностях, релігійних поглядах, способі життя, якими володіють усі учасники освітнього процесу (вихованці, їх батьки, колеги та ін.). Як справедливо зауважують С. Кондратюк та В. Бутенко, вихователь повинен усвідомлювати власну роль у трансляції культури майбутньому поколінню, безумовно приймати дитину будь-якої національності, уміти моделювати ситуації, пов’язані з попередженням та подоланням суперечностей із представниками різних культур (Кондратюк та Бутенко, 2021, с. 351). Науковці визначають перелік відповідних умінь вихователя ЗДО:

– бачити життєві полікультурні цінності й досягати конкретних практичних результатів;

– вступати в діалог із носіями іншої культури, передавати

інструментарій самопізнання й саморозвитку іншому;

– усвідомлювати та співвідносити власні бажання, можливості з вимогами конструктивної взаємодії з представниками різних культур;

– застосовувати в освітньому процесі інноваційні засоби та способи подання інформації;

– використовувати методологічні знання загальних принципів вивчення педагогічних явищ, закономірностей навчання і виховання дітей дошкільного віку в полікультурному середовищі закладу дошкільної освіти; теоретичні знання цілей, принципів, змісту, методів і форм освітньої діяльності та закономірностей формування й розвитку особистості; методичні знання основ методик дошкільної освіти;

– виділити основне в інформації, яку пропонують дітям для здійснення освітньої діяльності в полікультурному середовищі закладу дошкільної освіти;

– викладати інформацію проблемно і залучати дітей до діалогу;

– ураховувати в ході роботи над проблемою принцип індивідуального підходу до дітей (індивідуальні особливості засвоєння, сприйняття інформації) і коригувати освітній процес;

– поєднувати подання інформації з організацією самостійної пізнавальної практичної діяльності дітей;

– розуміти природу відносин і поведінки представників різних культур (Кондратюк та Бутенко, 2021, с. 349). Для того, щоб налагодити відносини з людьми, різними за етнічним складом, релігійними вподобаннями та ін. необхідно, на наш погляд, приділити особливу увагу професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО до роботи в умовах полікультурного регіону, зокрема, спрямувати освітній процес закладу вищої освіти на формування толерантності.

У нашому розумінні, освітні процеси в полікультурному регіоні зумовлюють необхідність створення й функціонування полікультурного освітнього середовища ЗДО, що інтегрує умови життєдіяльності дитини та її соціальну поведінку. Таке середовище повинне зберігати традиції, відкривати нові культурні й міжетнічні перспективи, орієнтовані на різноманітність та відкритість у відношенні нових культур і народів, знайомити з різноманіттям як традиційних культурних зразків і норм, так і з сучасними тенденціями розвитку, формувати здатність прийняття етнічних груп і дбайливого до них ставлення. Підсумовуючи, можемо узагальнити, що поліетнічне освітнє середовище ЗДО представляє установу

з багатокультурним контингентом, що містить багатонаціональний і різноконфесійний склад, є простором позитивної взаємодії індивідів, які представляють різні етноси. У цьому середовищі проходить активне залучення вихованців до загальнонаціональних і загальнолюдських духовних цінностей, а також створюється простір для позитивної взаємодії всіх представників різних етносів з метою максимального задоволення їхніх освітніх потреби. Поліетнічне освітнє середовище охоплює широке коло питань, які стосуються різних етнічних груп, що входять до його складу. Одними з таких питань, на нашу думку, є: історична спадщина та сучасна культура етносу, соціально-політичні реалії, проблеми та умови життя тієї чи іншої етнічної групи в поліетнічному суспільстві (регіоні). У поліетнічному освітньому середовищі легко здійснюється оволодіння спеціальними знаннями та вміннями, які би допомогли зрозуміти феномен етнічних груп, та сприяти виробленню вміння застосовувати їх. Як правило, у такому освітньому середовищі толерантно ставляться до представників різних етнічних, релігійних груп, ураховують їхні етнокультурні особливості; невимушено відбувається міжнаціональне спілкування тощо (Атрощенко, 2020, с. 101-102).

Підтримуємо думку Е. Бахічи, що в контексті підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища толерантність виступає як показник якості цієї підготовки, ступінь її відповідності конкретним історичним обставинам суспільного розвитку певної спільноти. Полікультурне середовище, на думку авторки, є об’єктивним тлом для прояву толерантності кожної особистості, незалежно від того, до якої національної культури вона належить і яку роль виконує в системі соціальних відносин. Але чи буде вона життєвою позицією, принципом, що спрямовує й визначає зміст її діяльності, залежить від самої особистості, її свідомого вибору. У процесі підготовки до професійної діяльності толерантність виступає характеристикою якості результату цього процесу, у якому набуті знання, професійні вміння і навички інтегровані в цілісну професійно-педагогічну позицію особистості й відбивають її погляди і ставлення до інших у готовності діяти під час навчання та виховання дітей (Бахіча, 2012, с. 9).

Вважаємо, що формування толерантності, як особистісної та професійної якості, повинно систематично й цілеспрямовано здійснюватися у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО, як на аудиторних заняттях, так і в ході різних видів педагогічної практики та позааудиторної діяльності. Наповнення змісту всіх освітніх компонент освітньої програми

підготовки фахівців спеціальності 012 Дошкільна освіта, завдань практики, виховних заходів та різних видів позааудиторної діяльності проблематикою толерантності забезпечить набуття здобувачами вищої освіти відповідних теоретичних знань, практичних умінь та навичок, сформує готовність до професійної діяльності в умовах полікультурного регіону.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі аналізу наукових праць із проблеми дослідження, толерантність майбутніх вихователів ЗДО трактуємо як особистісну та професійну якість, яка сформована на основі гуманістичного світогляду, дозволяє ефективно виконувати професійні обов'язки в умовах полікультурного регіону, передбачає повагу й розуміння поглядів дітей дошкільного віку, їхніх батьків, колег, терпиме ставлення до них на основі відкритості у спілкуванні, повазі та взаєморозумінні. Вважаємо, що сучасна освіта потребує створення системи соціальних і педагогічних умов, що сприятимуть формуванню толерантних переконань, поглядів і навичок толерантної поведінки майбутніх вихователів ЗДО. Переконані, що освітній процес у закладах вищої освіти за своїми технологічними можливостями є стратегічно найбільш важливим для становлення майбутніх фахівців дошкільної освіти, зокрема для формування в них толерантності та готовності до здійснення професійної діяльності в умовах полікультурного регіону. Перспективою подальших наукових розвідок є дослідження методичних підходів до формування толерантності майбутніх вихователів ЗДО.

ЛІТЕРАТУРА

Антіпова, Е. (2003). Полікультура і толерантність у системі освіти. *Психолог, 18-19,* 2-4 (Antipova, E. (2003). Polyculture and tolerance in the education system. *Psychologist, 18-19,* 2-4).

Атрощенко, Т. О. (2020). *Система формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки* (дис. … докт. пед. наук: 13.00.04). Мукачево (Atroshchenko, T. O. (2020). *The system of formation of interethnic tolerance of future primary school teachers in the process of professional training* (DSc thesis). Mukachevo).

Бахіча, Е. Е. (2012). Толерантність як якість професійного та особистого розвитку майбутніх вихователів у полікультурному середовищі Криму. *Наука і освіта, 5,* 8-11 (Bakhicha, E. E. (2012). Tolerance as a quality of professional and personal development of future educators in the multicultural environment of Crimea. *Science and education, 5,* 8-11).

Белей, Л. (2019). *Національні меншини Закарпаття: більшому – більше, меншому – менше*. Режим доступу: https://uchoose.info/natsionalni-menshyny-zakarpattya-bilshomu-bilshe-menshomu-menshe/ (Belei, L. (2019). *National minorities of Transcarpathia: more – more, less – less*. Retrieved from: https://uchoose.info/natsionalni-menshyny-zakarpattya-bilshomu-bilshe-menshomu-menshe/).

Бех, І. (2014). Основоположник науки про вищі духовні переживання і цінності: принцип міжособистісної спільномірності В. Сухомлинського у вирішення проблеми

толерантності. *Освіта,* 3-18 (Bekh, I. (2014). The founder of the science of higher spiritual experiences and values: the principle of interpersonal community V. Sukhomlinsky in solving the problem of tolerance. *Education,* 3-18).

Брюховецька, О. (2016). Толерантність як професійно важлива якість керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Післядипломна освіта в Україні, 1,* 73-78 (Briukhovetska, O. (2016). Tolerance as a professionally important quality of the head of a secondary school. *Postgraduate education in Ukraine, 1,* 73-78).

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Lybid).

Декларація принципів толерантності (1999). Шлях освіти, 2, 2-4 (*Declaration of Principles of Tolerance* (1999). *The path of education, 2,* 2-4).

Кремень, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. К.: Юрінком Інтер (Kremen, V. H. (2008). *Encyclopedia of Education*. K.: Jurinkom Inter).

Кондратюк, С., Бутенко, В. (2021). Становлення полікультурної компетентності вихователя в умовах професійної діяльності в закладі дошкільної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (108),* 342-352 (Kondratiuk, S., Butenko, V. (2021). Formation of multicultural competence of the educator in the conditions of professional activity in the institution of preschool education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 4 (108),* 342-352).

Максимова, О. О. (2018). Толерантне ставлення вихователя ЗДО до вихованців. *Профессиональная подготовка специалистов в условиях непрерывного образования: андрагогический поход: Матеріали Міжнародної наукової конференції,* (сс. 171-179) (Maksimova, O. O. (2018). Tolerant attitude of the educator to the pupils. *Professional training of specialists in the conditions of continuous education: andragogical campaign: Proceedings of the International Scientific Conference,* (pp. 171-179)).

Про кількість та склад населення Закарпатської області за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року (2003). *Новини Закарпаття,* 6 (About the number and composition of the population of the Transcarpathia region according to the results of the 2001 All-Ukrainian Population Census (2003). *Transcarpathian News,* 6).

Бабій, М. Ю. (2004). *Толерантність: теорія і практика: Роздуми філософів і релігієзнавців: Міжнародні правові документи*. К.: ЦРІСУАР (Babii, M. Yu. (2004). *Tolerance: Theory and Practice: Reflections of Philosophers and Religious Scholars: International Legal Documents*. K.: CRISUAR).

Фурман, А., Шаюк, О. (2015). Толерантність як предмет онтофеноменологічного дискурсу. *Психологія і суспільство, 3,* 31-61 (Furman, A., Shaiuk, O. (2015). Tolerance as a subject of ontophenomenological discourse. *Psychology and society, 3,* 31-61).

Шаюк, О. Я. (2011). Мотиваційно-ціннісний компонент толерантності особистості. *Проблеми сучасної психології, 11,* 936-938 (Shaiuk, O. Ya. (2011). Motivational and value component of personality tolerance. *Problems of Modern Psychology, 11,* 936-938).

Cahterine Soanes (2010). *Oxford Dictionary of English*. Oxford University Press.

РЕЗЮМЕ

Бондар Тамара. Формирование толерантности будущих воспитателей дошкольного образовательного учреждения в поликультурном регионе: теоретические основы.

Цель статьи состоит в обосновании теоретических основ процесса формирования толерантности будущих воспитателей ДОУ в поликультурном регионе. Методы исследования: системно-структурный анализ и систематизация

философских, психологических и педагогических работ; сравнительно-педагогический анализ научной литературы и классификация. На основе анализа научных работ авторами предложено собственно определение понятия «толерантность будущих воспитателей ДОУ» и отмечена необходимость формирования изучаемого феномена в высших учебных заведениях. Перспектива дальнейших научных исследований – изучение методических подходов к формированию толерантности будущих воспитателей ДОУ.

***Ключевые слова**: будущие воспитатели дошкольного образовательного учреждения, межкультурная компетентность, толерантность, этнос, поликультурный регион, поликультурная образовательная среда, профессиональная подготовка, моральные приоритеты, ценности, диалог культур.*

SUMMARY

Bondar Tamara. Developing tolerance in pre-service preschool educators in a multicultural region: theoretical foundations.

The purpose of the article is to analyze the theoretical foundations which guide training offered for the pre-service preschool educators. The training is aimed at teaching pre-service preschool educators to be tolerant professionals in a multicultural region. Research methods include system-structural analysis and systematization of philosophical, psychological, and pedagogical works, which allowed to explain the content of the studied phenomenon. Comparative and pedagogical analysis of the references was applied to clarify the key terms used in the study. The "tolerance" concept from a pedagogical and psychological point of view has been considered. The ways in which tolerance was interpreted by the Ukrainian and foreign scholars has been presented. The authors argued that a range of functions that teaching tolerance performs has to be expanded to emphasize the aim of teaching tolerance. Consequently, axiological, motivational, adaptive, evaluative-prognostic, translational, congruent-empathic and integrative functions have been explained. There were outlined methodological approaches used to research tolerance as a scientific category from a psychological point of view as well as to research the content of the components that can describe a tolerant personality of an educator. Such components may include emotional, value-motivational, ideological, mental features that manifest themselves in an individual behavior. The authors outlined how they understand the tolerance that pre-service preschool educators should possess. It is defined as a personal and professional quality, formed with humanistic worldview. It allows educators to effectively perform professional duties taking into consideration multicultural region features. Th educators are expected to respect and understand preschoolers, their parents, and colleagues. They are also expected to learn how to effectively communicate with people from different backgrounds, learn about the languages spoken in the families, respect and understanding the differences. The authors concluded that in terms of significance training provided at institutions of higher learning is the most critical for educators' professional developing. Thus, it is institutions of higher education where pre-service preschool educators learn how to be tolerant. Acquisition of necessary skills to work and interact in a multicultural region is likely to improve teacher efficacy and self-efficacy.

***Key words**: pre-service preschool educators, intercultural competence, tolerance, ethnicity, multicultural region, multicultural educational environment, professional training, moral priorities, values, dialogue of cultures.*

УДК 378

Світлана Бобровицька
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7815-3918
Дмитро Кісіль
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7815-3918
Олена Ласточкіна
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-3251-4746
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/016-024

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлено особливості розвитку педагогічної майстерності вчителя початкових класів. Педагогічна майстерність учителя дозволяє оптимізувати всі види навчально-виховної роботи, спрямувати їх на всебічний розвиток та вдосконалення особистості школяра. Аналіз психолого-педагогічних публікацій, у яких відображені сутність і зміст педагогічної майстерності, свідчить про те, що ця проблема перебувала в центрі уваги вчених-педагогів і психологів на всіх етапах розвитку сучасної системи освіти.

Розкриваються компоненти педагогічної майстерності, фактори, що впливають на становлення педагогічної майстерності вчителя початкових класів. Орієнтація сучасних освітніх технологій на високій рівень застосування ЕОР у освітньому процесі Нової української школи вимагає науково обґрунтованого супроводу, наявності відповідного навчально-методичного забезпечення. Для вирішення цієї актуальної проблеми необхідно модифікувати й удосконалити чинну систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, спрямовуючи її в бік формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ЕОР у професійній діяльності.

Вибір методологічної основи обов'язково пов'язується зі специфічними взаємопов'язаними методологічними підходами, які дозволяють визначити способи дослідження процесу підготовки вчителів початкової школи.

У даних дефініціях акцентується увага на особистісних аспектах професійної майстерності, які спираються на особистісно-професійні елементи й виділяються у професійній діяльності як базова ціннісна орієнтація фахівця, яка допомагає йому усвідомлювати себе особистістю, виявляти, розкривати його можливості, сприяє становленню самосвідомості, здійсненню самореалізації і самоствердження.

Ключові слова: *майстерність, педагогічна майстерність, елементи педагогічної майстерності, педагогічна техніка, учитель початкових класів, діти, молодший шкільний вік.*

Постановка проблеми. Вітчизняна система освіти зазнає сьогодні певних змін, що виражаються в появі альтернативних типів закладів освіти, використанні нових програм, зміні змісту освіти, застосуванні освітніх та наукових інновацій. Учитель НУШ має бути не просто надавачем послуг, а особистістю, яка здатна до змін, розвитку та вдосконалення. Імідж сучасного вчителя початкових класів залежить, насамперед, від його

педагогічної майстерності. Серед шляхів розвитку педагогічної майстерності педагога основну увагу слід акцентувати на постійній творчій праці, активній життєвій позиції, потребі в співпраці з іншими педагогами, розвитку компетентностей, духовності й гуманності.

Сучасні освітні реалії орієнтують на вільний розвиток людини, творчу ініціативу, самостійність та конкурентоспроможність. Все це поставило перед сучасними закладами освіти нові завдання щодо підвищення якості та ефективності навчання, розвитку майбутніх кваліфікованих фахівців. Педагогічна діяльність має не тільки кількісну міру, але і якісні характеристики. Специфіку роботи вчителя початкових класів можна оцінити, визначивши рівень його творчого ставлення до своєї діяльності, а також його педагогічної майстерності.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз численних праць науковців свідчить, що проблема формування педагогічної майстерності вчителя початкових класів залишається досить актуальною в наш час. Ще більшого контрасту проблема формування педагогічної майстерності вчителя набуває в умовах реформування освіти, Нової української школи. Так, проблемі дослідження присвяченні численні наукові роботи Я. Коменського, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, В. Федорчук («Основи педагогічної майстерності»), Л. Крамущенко, Д. Єнигіна («Засади розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових класів у системі неперервної освіти»), Н. Білик, А. Рацул, Н. Волянюк, А. Луцюк («В. Сухомлинський про педагогічну майстерність учителя»), Н. Базилевич, Т. Дмитренко, Н. Теличко та ін.

У педагогічному словнику М. Ярмаченка майстерність визначається як високе мистецтво в певній галузі, вправність у виконанні певного виду діяльності. Вона передбачає наявність професійних знань, умінь і навичок та є рисою, яка відрізняє одного працівника від іншого.

У ході теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з’ясовано, що Н. Кузьміна, І. Харламов та ін. визначають педагогічну майстерність як вищий рівень виконання педагогічної діяльності, роблять наголос на характеристиці професійних умінь педагога, тобто реалізують функціонально-діяльнісний підхід у наукових уявленнях про сутність явища.

Соціальний підхід до розуміння педагогічної майстерності майбутніх учителів (Л. Бондарук, А. Маркова та ін.) застосовується переважно в межах досліджень професіоналізму педагогічної діяльності та переплітається з трактуваннями професійної кваліфікації педагога як об’єктивної вимоги суспільства до представників педагогічної професії.

Отже, смислова інтерпретація педагогічної майстерності передбачає три значення:

особистісне утворення (рівень професійно-педагогічної підготовленості); *якісна характеристика педагогічної діяльності* (рівень педагогічної вмілості та результативності в її здійсненні); *соціально-педагогічне явище* (як соціально задані вимоги до особистості, рівня підготовки та якості діяльності педагога).

Аналіз наукових джерел і наші дослідження дозволяють визначити педагогічну майстерність як інтегративну характеристику високої професійно-педагогічної підготовленості вчителя, внутрішньо зумовлену високорозвиненими особистісними якостями (інтелектуальною культурою, особистісною зрілістю, індивідуальним педагогічним стилем, самоактуалізацією), які виражаються в педагогічному досвіді, професійній компетентності, оптимальному прогнозуванні та випереджальному передбаченні можливих результатів, творчій діяльності (Семеніхіна, Бобровицька, 2020, с. 23).

Мета статті полягає в аналізі наукової літератури щодо розвитку педагогічної майстерності вчителя початкових класів, розкритті її елементів.

Виклад основного матеріалу. Сучасним українським закладам освіти потрібен учитель, який виконує свої обов’язки професійно, акумулює в собі багатогранні якості творчої особистості. Без професіоналізму неможливе нинішнє навчання та виховання. Від того, які властивості свого «Я» вчитель передає учням, яких струн їхньої душі зуміє торкнутися, багато в чому залежить майбутнє українського суспільства, ідеали та вчинки учнів. Цілком зрозуміло, що зробити це може той, хто сам володіє професійною майстерністю, хто здатний і вміє творчо передати багатство людської культури своїм учням, вважає Т. Сорочан (Сорочан, 2019, с. 9).

А. Ордановська зазначає, що сьогодні в українських школах працюють учителі, які домагаються високої якості навчання та виховання, проявляють методичну творчість, збагачують передовий педагогічний досвід. Однак не можна не констатувати той факт, що з низки причин у сучасних закладах освіти явно недостатньо вчителів, які здійснюють педагогічну діяльність на високому професійному рівні. Більш того, намічається деяка тенденція до зниження рівня їх професійного зростання. Це пов’язано як із численними складнощами соціально-економічного життя держави, так і з істотними недоліками процесу підготовки вчителя-професіонала в закладах середньої та вищої спеціальної освіти, які іноді

можна розглядати як наслідок не зовсім вірних психолого-педагогічних установок з цієї складної проблеми. Однак, суспільне становище, професійний престиж учителя значною мірою залежать і від нього самого: від його життєвої позиції, людських властивостей та якостей, ерудиції та якості виконуваної ним педагогічної діяльності, яка є далеко не простою. Адже робота вчителя належить до вельми складних видів діяльності. У цьому плані перед учителем постає низка професійних проблем. Навіть глибокі знання педагогічної теорії не знижують тих труднощів, з якими йому доводиться стикатися у своїй діяльності. Справа в тому, що педагогічна теорія містить узагальнені положення про те, як потрібно здійснювати навчання та виховання учнів, у ній фіксуються загальні методичні ідеї про підхід до дітей, про облік їх вікових та індивідуальних особливостей. Практика ж виступає у великій різноманітності конкретного та одиничного і часто ставить такі питання, на які немає прямих відповідей у педагогічній теорії. Тому від учителя початкових класів, покликаного професійно здійснювати педагогічний процес у школі, потрібно не тільки глибоке та всебічне знання теоретичних положень педагогіки, а й велика практична підготовка, гнучкість педагогічного мислення, уміння творчо вирішувати завдання навчально-виховної діяльності, що в кінцевому підсумку і визначає рівень його професіоналізму (Кособуцька, 2007, с. 4).

Педагогічна професія дуже індивідуальна. Головне життєве призначення кожного вчителя – стати майстром своєї справи. Майстер визначається як особливо обізнаний, або майстерний у своїй справі фахівець. Майстерність педагога проявляється в діяльності. Учитель, перш за все, повинен володіти закономірностями та механізмами педагогічного процесу. Педагогічна майстерність включає високий рівень розвитку педагогічної діяльності, володіння педагогічною технікою, а також особистість педагога, його досвід, громадянську та професійну позицію.

Л. Ковальчук вважає, що компетентний учитель розуміє, що керувати педагогічною діяльністю він може за рахунок власних внутрішніх резервів, індивідуально-особистісних особливостей, уміння дивитися на себе з боку, іншими словами, успіх його професійної діяльності на 70-80 % залежить від педагогічної майстерності. Можна перерахувати досить багато професійних та особистісних якостей педагога-майстра, але набагато складніше виробити їх у собі і на їх основі домогтися високих результатів (Кайдалова, Щокіна, Вахрушева, 2009, с. 211).

Педагогічна майстерність – професійне вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямувати їх на всебічний розвиток і

вдосконалення особистості, формування його світоглядних здібностей, потреби в соціально значимій діяльності.

Педагогічна майстерність – це комплекс якостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності вчителя. Від учителя вимагаються не тільки певні природні задатки, але, перш за все, великі розумові, фізичні та емоційно-вольові затрати, які стимулюють розвиток професійних здібностей. Такої багатопланової, розгорнутої кваліфікаційної характеристики не має жодна інша професія. Тому вчитель повинен володіти різнобічними здібностями організатора, оратора, універсала, аналітика, психолога; володіти чіткою логікою педагогічного процесу та виховання, літературним усним та писемним мовленням, тобто бути високо компетентним фахівцем не тільки у своїй вузькопрофесійній галузі, вважає Г. Кособуцька (Кособуцька, 2007, с. 91).

Українські педагоги (І. Зязюн, І. Кривонос та ін.) визначають педагогічну майстерність, виходячи з її розуміння «як комплексу властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності». Так, основними елементами педагогічної майстерності, на думку І. Зязюна, є гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка. При цьому наголошується, що теоретичним підґрунтям професійної майстерності є професійна компетентність, а педагогічна майстерність є невід'ємною складовою структури особистості фахівця. У свою чергу, педагогічні здібності забезпечують інтенсивність професійного зростання, а педагогічна техніка дає змогу виявити та розвинути внутрішній потенціал вчителя (Зязюн, 2008, с. 124).

Л. Кайдалова наголошує на тому, що дуже важливими є психолого-педагогічні питання самоосвіти та самовиховання вчителя, які пов'язані з відповідністю запропонованих учителю якостей із тим, що є насправді. Кожен вчитель повинен поставити собі питання: «Чи відповідаю я тим вимогам, які висуваються до сучасного вчителя?». В основу роботи із самовдосконалення та самовиховання повинна бути покладена загальна підготовка вчителя початкових класів як резерв підвищення кваліфікації та професійної майстерності. Кожен педагог повинен критично дивитися на себе, аналізувати власну діяльність і шукати шляхи самовдосконалення. Зрозуміло, що цей процес відбувається в умовах взаємодії з іншими людьми (учнями, колегами, батьками) (Кайдалова, Щокіна, Вахрушева, 2009, с. 71).

Інноваційне оновлення педагогічної системи має забезпечити зростання особистісного потенціалу студентів і викладачів. Важливо, щоб

характер інновацій відображав суспільні вимоги до підготовки вчителів і потреби студентів, ураховував специфіку закладу. Сама ж інноваційна діяльність вимагає належної організаційної роботи: аналізу, збирання, оброблення, систематизації, накопичення й використання інформації про інновації; ресурсного обґрунтування і визначення механізму практичної реалізації інноваційних процесів, а також прогнозування, планування й організації, координування, контролю. Показником якості інновації є підвищення ефективності освітньої діяльності закладу освіти (Бобровицька, Семеніхіна, 2019).

Спираючись на роботи сучасних науковців, робимо висновок, що педагогічна творчість учителя початкових класів – це розроблення та втілення оптимальних і нестандартних педагогічних рішень, а також діяльність, що породжує нові, інноваційні методики з одночасним проєктуванням технологій їх реалізації. Вважаємо, що це залежить від рівня розвитку професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя початкових класів, який характеризують такі параметри, як «стійкість до перешкод», «валентність», кожен з яких має свій зміст і компоненти. Творчість, активність, самостійність у прийнятті рішень не формуються в майбутнього вчителя початкових класів спонтанно. Вони визначаються спрямованістю, стратегією, змістом і технологією процесу навчання й виховання у вищій школі (Кайдалова, Щокіна, Вахрушева, 2009).

Підсумовуючи дослідження структури педагогічної майстерності, хочемо наголосити на потребі формування у ЗВО основ *акмеологічної спрямованості* особистості. Провідна функція цієї якості – актуалізація творчої активності людини, «націлювання» її на самовдосконалення, самореалізацію, досягнення вершин у власній діяльності (Ковальчук, 2007, с. 79-82).

Для вчителя початкових класів необхідні деякі особливі якості, які не є необхідною умовою для інших учителів. Це, наприклад, педагогічна спрямованість особистості саме на роботу з молодшими школярами, не взагалі любов до дітей, а стійкий інтерес до учнів початкових класів, схильність до спілкування з ними, їх навчання та виховання. Дещо специфічною є та частина знань, умінь і навичок, які потрібні для роботи з молодшими школярами. У цю групу особливих якостей можна включити і більш широкий характер (спектр) предметно-академічних здібностей учителя початкових класів, а саме поєднання здібностей до природно-математичних, лінгвістичних та музично-художніх дисциплін. Саме тому вважається, що вчителю початкових класів дуже важливо весь час працювати над педагогічною майстерністю, не зупинятися на досягнутому,

а навпаки, включати в свою роботу щось нове і цікаве. Дуже важливо навчитися включати у власну педагогічну практику досягнення вітчизняних учених та педагогів традиційного навчання і поєднувати їх із прийомами та методами сучасної освіти.

Висновки. Педагогічна майстерність учителя початкових класів – запорука успішного розвитку підростаючого покоління, його моральних основ, оскільки вчитель початкових класів передає не тільки знання та вміння отримувати знання, але більшою мірою він передає основи духовності, етики та естетики, виховуючи учня як особистість, здатну нести відповідальність за власні дії перед суспільством.

Розвиток педагогічної майстерності йде за двома основними напрямами, які тісно взаємопов'язані: розвиток педагогічної майстерності, керований ззовні: організація методичних об'єднань у школах, курси підвищення кваліфікації; розвиток, зростання майстерності, керований зсередини, з боку самого вчителя: самоосвіта; самовиховання; саморозвиток.

ЛІТЕРАТУРА

Бобровицька, С. Ф., Семеніхіна, О. В. (2019). Стан професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування електронних освітніх ресурсів у професійній діяльності. *Педагогіка та психологія, 61,* 14-25 (Bobrovytska, S. F., Semenikhina, O. V. (2019). The state of professional training of future primary school teachers to use electronic educational resources in professional activities. *Pedagogy and Psychology, 61*, 14-25).

Зязюн, І. А. (2008). *Педагогічна майстерність: підручник*. Київ: СПД Богданова А. М. (Ziaziun, I. A. (2008). *Pedagogical mastery: a textbook*. Kyiv: SPD Bogdanova A. M.).

Кайдалова, Л. Г., Щокіна, Н. Б., Вахрушева, Т. Ю. (2009). *Педагогічна майстерність викладача: навчальний посібник.* Харків: Вид-во НФаУ (Kaidalova, L. H, Shchokina, N. B., Vakhrusheva, T. Yu. (2009). *Teacher's pedagogical mastery: a textbook.* Kharkiv: NUPh Publishing House).

Ковальчук, Л. О. (2007). *Основи педагогічної майстерності: навч. посіб*. Львів: ВЦ ЛНУ ім. І. Франка (Kovalchuk, L. O. (2007). *Fundamentals of pedagogical mastery: textbook*. Lviv: VTs LNU named after I. Franko).

Кособуцька, Г. П. (2007). *Основи педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб*. Рівне: РДГУ (Kosobutska, H. P. (2007). *Fundamentals of pedagogical skills: teaching manual*. Rivne: RDSU).

Рибалко, П. Ф. (2019). *Професійна підготовка учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти.* Суми: Цьома С. П. (Rybalko, P. F. (2019). *Professional training of physical education teachers for the organization of physical culture and health environment of general secondary education.* Sumy: Tsioma S. P.)

Семеніхіна, О. В., Бобровицька, С. Ф. (2020). Особливості практичної підготовки вчителів до використання ЕОР у початковій школі. *Фізико-математична освіта, Вип. 1(23), Ч. 2,* 72-77 (Semenikhina, O. V., Bobrovytska, S. F. (2020). Features of practical training of teachers for the use of EER in primary school. *Physical and mathematical education, Vol. 1 (23), Part 2,* 72-77).

Сорочан, Т. М. (2019). Феномен педагогічної майстерності як методологія трансформації професіоналізму педагогів нової української школи. *Педагогіка і психологія*. *Вісник Академії педагогічних наук, 1,* 9-11 (Sorochan, T. M. (2019). The phenomenon of pedagogical mastery as a methodology for transforming the professionalism of teachers of the new Ukrainian school. *Pedagogy and psychology. Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences, 1,* 9-11).

РЕЗЮМЕ

Бобровицкая Светлана, Кисиль Дмитрий, Ласточкина Елена. Педагогическое мастерство учителя начальных классов.

В статье отображены особенности развития педагогического мастерства учителя начальных классов. Педагогическое мастерство учителя позволяет оптимизировать все виды учебно-воспитательной работы, направлять их на всестороннее развитие и усовершенствование личности школьника. Анализ психолого-педагогических публикаций, в которых отображены сущность и содержание педагогического мастерства, свидетельствует о том, что эта проблема находилась в центре внимания ученых-педагогов и психологов на всех этапах развития современной системы образования.

Раскрыты компоненты педагогического мастерства, факторы, влияющие на становление педагогического мастерства учителя начальных классов. Ориентация современных образовательных технологий на высокий уровень применения ЭОР в образовательном процессе Новой украинской школы требует научно обоснованного сопровождения, наличия соответствующего учебно-методического обеспечения. Для решения этой актуальной проблемы необходимо модифицировать и усовершенствовать действующую систему профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, направляя ее на формирование готовности будущих учителей начальной школы к использованию ЭОР в профессиональной деятельности.

Выбор методологической основы обязательно связывается со специфическими взаимосвязанными методологическими подходами, позволяющими определить способы исследования процесса подготовки учителей начальной школы.

В данных дефинициях акцентируется внимание на личностных аспектах профессионального мастерства, которые опираются на личностно-профессиональные элементы и выделяются в профессиональной деятельности как базовая ценностная ориентация специалиста, которая помогает ему осознавать себя личностью, выявлять, раскрывать его возможности, способствует становлению самосознания.

***Ключевые слова**: мастерство, педагогическое мастерство, элементы педагогического мастерства, педагогическая техника, учитель начальных классов, дети, младший школьный возраст.*

SUMMARY

Bobrovytska Svitlana, Kisil Dmytro, Lastochkina Olena. Pedagogical mastery of the primary school teachers.

The article highlights the features of pedagogical mastery development in primary school teachers. The pedagogical mastery of the teacher allows to optimize all types of educational work, to direct them to comprehensive development and improvement of the pupil's personality. Analysis of psychological and pedagogical publications, which reflect the essence and content of pedagogical mastery, shows that this problem has been the focus of scientists, educators and psychologists at all stages of development of the modern education system.

The components of pedagogical mastery, the factors influencing formation of pedagogical mastery of the teacher of primary grades are revealed. The orientation of modern educational technologies to the high level of application of EER in the educational process of the New Ukrainian School requires scientifically sound support, availability of appropriate educational and methodological support. To solve this urgent problem, it is necessary to modify and improve the current system of professional training of future primary school teachers, directing it towards formation of the readiness of future primary school teachers to use EER in professional activities.

The choice of methodological basis is necessarily associated with specific interrelated methodological approaches, which allow to determine ways to study the process of training primary school teachers.

These definitions focus on personal aspects of professional mastery, which are based on personal and professional elements and stand out in professional activities as a basic value orientation of the specialist, which helps him realize himself, discover his potential, promotes self-awareness and self-realization.

Key words: *mastery, pedagogical mastery, elements of pedagogical mastery, pedagogical technique, primary school teacher, children, primary school age.*

УДК 376

Ганна Кашина
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0002-2829-9847
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/024-036

ТРАНСФОРМАЦІЯ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИЗАЙНУ В E-LEARNING У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто теоретичні аспекти реалізації моделей педагогічного дизайну для організації e-learning у системі неперервної педагогічної освіти. Проаналізовано поняття педагогічного дизайну у процесі організації e-learning для створення онлайн-курсів, принципи педагогічного дизайну, сформульовані Р. Ганьє (Robert Mills Gagne), що визначають основи якісної й планомірної розробки навчального онлайн-курсу та максимально повну передачу потрібної інформації в доступній формі. Проаналізовано моделі педагогічного дизайну ADDIE (Instructional Design Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) і Діка та Кері (Walter Dick, Lou Carey and James Carey) та можливості їх використання під час проєктування онлайн-курсів у системі неперервної педагогічної освіти.

Ключові слова: *модель, педагогічний дизайн, e-learning, система освіти, неперервна педагогічна освіта.*

Постановка проблеми. Головними пріоритетами в системі педагогічної освіти в сучасному світі визнано неперервне підвищення кваліфікації та перепідготовку. Підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти передбачає їх адаптацію до змін професійного середовища через розвиток компетенцій: стресостійкості й адаптивності, цифрових навичок, комунікації, у тому числі з віддаленими групами, лідерства в період змін, крос-функціональної взаємодії (Serhat Kurt).

Переосмислення роботи педагогів, підвищення їх інноваційного потенціалу, розвиток професійних компетентностей та орієнтованість на результат визначають напрями їх підготовки в найближчому майбутньому. За таких умов e-Learning є одним із пріоритетних підходів до організації навчання під час підвищення кваліфікації, що забезпечує взаємодію через залученість усіх учасників до освітнього процесу (обміну думками, матеріалами, досвідом, обговорення тощо) та робить програми підготовки успішнішими, підвищує якість засвоєння знань та розвиток професійних компетентностей. Застосування технологій e-Learning під час підвищення кваліфікації педагогів дозволяє забезпечити неперервне навчання для максимальної відповідності їх професійних навичок викликам часу.

Пандемія каталізувала процеси цифрової трансформації освітньої галузі, призвела до формування та розвитку інноваційних технологій організації освітнього процесу, серед яких e-Learning є ключовим для відповідності викликам часу, забезпечуючи швидкість, гнучкість та адаптивність, рівний доступ, відповідність потребам, релевантність. Серед пріоритетних напрямів змін в організації e-Learning у системі педагогічної освіти є націленість навчання на ефективність та персоналізацію, підвищення швидкості навчального процесу, його гнучкість, застосування технологій платформми навчального досвіду (LXP – Learning Experience Platforms), де алгоритми машинного навчання підбирають персоналізований освітній контент.

У зв’язку з переходом на навчання в онлайн-формі виникла низка проблем: з одного боку, закладам вищої освіти (далі – ЗВО) необхідно знайти ідеальну платформу, що масштабується, легко настроюється, відповідає запитам усіх зацікавлених в освітньому процесі осіб; а з іншого – важливим є розроблення ефективних онлайн-курсів для забезпечення системи підготовки менеджерів соціокультурної діяльності. Проте погляди викладачів та студентів на бажані формати та методи навчання в онлайн-курсах розходяться (рис. 1).

Виявлені протиріччя показують, що навчання переходить в онлайн, але не всі ЗВО готові до процесу забезпечення технічно, викладачам необхідно вдосконалювати підходи до організації e-Learning та шукати нові технологічні рішення для підвищення ефективності онлайн-курсів для задоволення потреб здобувачів освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Основоположниками наукового напряму педагогічного моделювання є закордонні дослідники Р. Ганье (R. Gagne), Л. Сміт і Т. Рейган (L. Smith and Tillman J. Ragan), У. Дік, Дж. Кері і Л. Кері (Walter Dick, Lou Carey and James Carey), Д. Меррілл (D. Merrill),

Р. А. Райзер (R. A. Reiser). Застосування педагогічного дизайну у процесі забезпечення e-Learning та створення онлайн-курсів надає можливості спланувати освітній процес так, щоб він був найбільш ефективним, результативним та технологічно спроєктованим. Організаційно-педагогічні основи e-Learning, підходи до його організації у своїх працях висвітлювали вітчизняні науковці В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, В. Олійник, Ю. Пасічник, О. Спірін, С. Семерікова, О. Співаковський та інші.

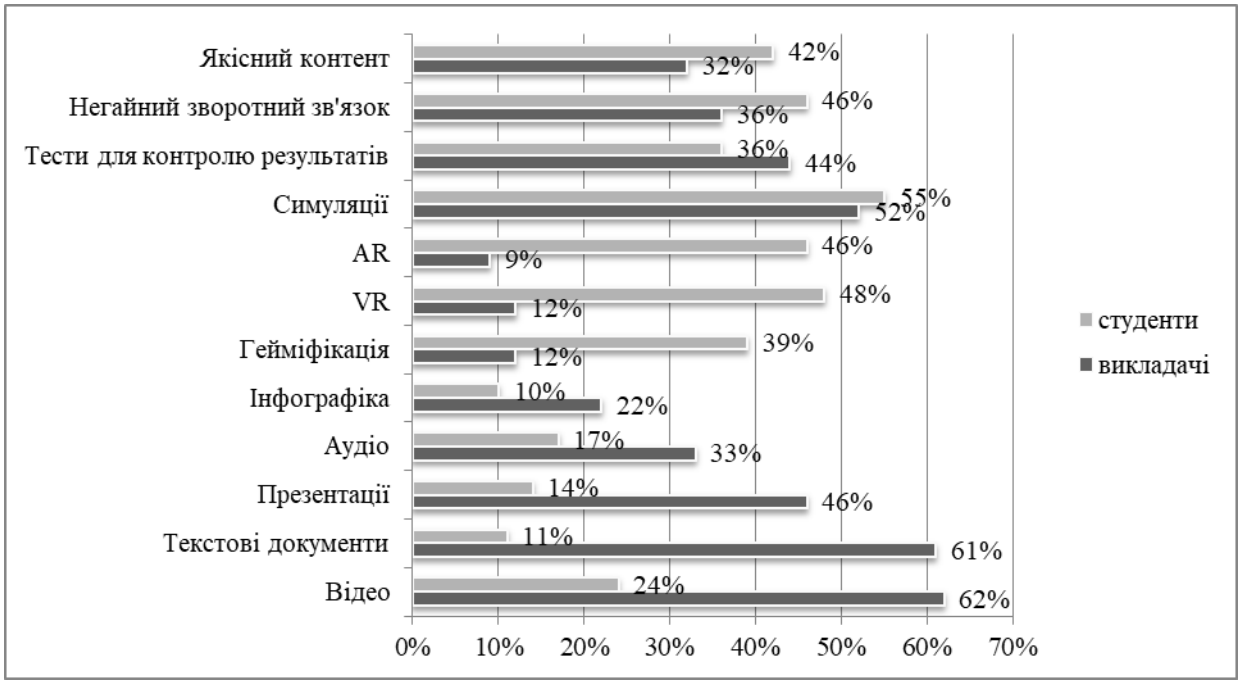

Рис. 1. Результати опитування викладачів та студентів стосовно бажаних форматів та методів навчання в онлайн-курсах (The ADDIE Model of Instructional Design)

Метою статті є теоретико-методичний аналіз моделей педагогічного дизайну в e-learning у системі неперервної педагогічної освіти.

Методи дослідження: використано теоретичний аналіз науково-методичної літератури з визначеної проблематики, порівняння й узагальнення даних, зіставлення різних поглядів на проблему дослідження.

Виклад основного матеріалу. Застосування в e-Learning електронного інформаційно-освітнього середовища, здійснення віртуальних людських комунікацій через канали Інтернет та автоматизоване електронне управління навчанням призводять до істотних змін у технологіях організації навчального процесу, а також модифікують роль і функції викладача та слухача.

Одним із факторів забезпечення ефективності навчання педагогів у системі післядипломної освіти із застосуванням технологій e-Learning та на заняттях офлайн є вибір педагогічного дизайну (ID – instructional design,

педагогічний дизайн) навчальної програми в онлайн-курсі, оскільки знання, які вони отримують очно і онлайн, повинні гармонійно доповнювати один одного (Instructional Design central).

У педагогічній літературі можна знайти різні визначення цього поняття. Під педагогічним дизайном розуміють розробку навчальних матеріалів, видів навчальної діяльності, а також методів та засобів навчання, тобто розробку всіх чи більшої частини компонентів системи навчання. А в умовах дистанційного навчання педагогічний дизайн повинен зводитися до дизайну навчальної діяльності студентів (A First Look at the New Degree Transforming Online Education).

Педагогічний дизайн являє собою послідовність процедур, згрупованих у низку етапів, кожен із яких має конкретні завдання і методи їх досягнення. Модель педагогічного дизайну описує, які кроки необхідно зробити викладачу для формування ефективного освітнього середовища онлайн-навчання для досягнення очікуваних результатів і застосування знань у майбутній професійній діяльності менеджерів соціокультурної діяльності.

Мета застосування педагогічного дизайну в розробці онлайн-курсів полягає у плануванні та створенні ситуацій, які розширюють можливості навчання як для окремих студентів, так і для груп. Це означає, що навчання потрібно планувати так, щоб воно було ефективним та систематично спроєктованим.

Педагогічний дизайн є систематизованим підходом до створення освітніх рішень в організації ефективного навчання на онлайн-курсі та у своїй проєктній діяльності та ґрунтується на застосуванні принципів педагогічної теорії і практики.

Принципи педагогічного дизайну сформулював американський психолог Роберт Ганьє (Robert Mills Gagne), які забезпечують надійну структуру з набору подій для розробки ефективного електронного навчання. Так, Роберт Ганьє запропонував рамку, що складається з серії подій, заснованих на біхевіористичному підході до навчання. Ці події пов’язані із систематичним навчальним процесом проектування, створюючи гнучку модель, де події можна застосувати до різних навчальних ситуацій (рис. 2) (Bludova et al., 2019).

Модель педагогічного дизайну онлайн-курсу за Ганьє ґрунтується на застосуванні дев’яти подій:

1) привернення уваги студентів до навчального курсу, що є важливим етапом навчання, оскільки через зацікавлення до інформації йде спонукання до вивчення теми;

2) інформування про цілі навчання на онлайн-курсі, установлення очікуваних результатів та критеріїв вимірювання досягнень;

Рис. 2. Модель педагогічного дизайну Ганьє (Bludova et al., 2019)

3) активування досвіду та результатів попереднього навчання для подальшого вивчення матеріалу, формування та розвитку професійних компетентностей;

4) представлення навчального контенту онлайн-курсу, розміщеного за модульною структурою;

5) надання інструкцій щодо послідовності та правил навчання на онлайн- курсі;

6) залучення студентів до практичної та проєктної діяльності, які доповнюють процес навчання: їх виконання дає можливість побачити практичне використання здобутих знань та оцінити рівень їх засвоєння;

7) моніторинг навчальних результатів студентів та досягнення цілей навчання;

8) оцінювання результативності навчання за відповідними критеріями, аналіз результатів;

9) закріплення здобутих знань та перенесення їх у практичну діяльність.

Хоча дев’ять подій, описаних у педагогічній моделі Ганьє, отримали підґрунтя в теоріях біхевіоризму, пізнання та обробки інформації, вони все ще є провідними напрямами у проєктуванні та розробленні освітніх середовищ у онлайн- курсі.

Для реалізації принципів навчання застосовуються різні моделі педагогічного дизайну: ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), SAM, ALD, Діка і Кері (Dick & Carey Systems Approach Model), дизайну Kemp (Jerrold Kemp Instructional Design Model) та інші (Morrison et al., 2020).

У практиці розроблення онлайн-курсів та планування навчання для системи неперервної педагогічної освіти найчастіше використовують модель педагогічного дизайну Instructional Design ADDIE (Instructional Design Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) як основу під час розробки онлайн-курсів для забезпечення навчання педагогів. Завдяки лінійності й послідовності у виконанні етапів, структура моделі ADDIE дуже схожа на процес створення навчального контенту в системі традиційного навчання, і саме тому вона є популярною в організації e-Learning у системі післядипломної педагогічної освіти.

Застосування педагогічного дизайну під час розроблення онлайн-курсу передбачає визначення вимірюваних освітніх цілей, цільової аудиторії, очікувані результати, формат і методи навчання, структуру освітньої програми, написання навчального контенту, розроблення відповідних практичних прикладів. Традиційно модель ADDIE представляється лінійною послідовністю організації навчання в онлайн-курсі п’яти послідовних етапів: аналіз, проєктування, розроблення, реалізація та оцінювання (рис. 3) (Qualities of the Ideal Instructional Designer).

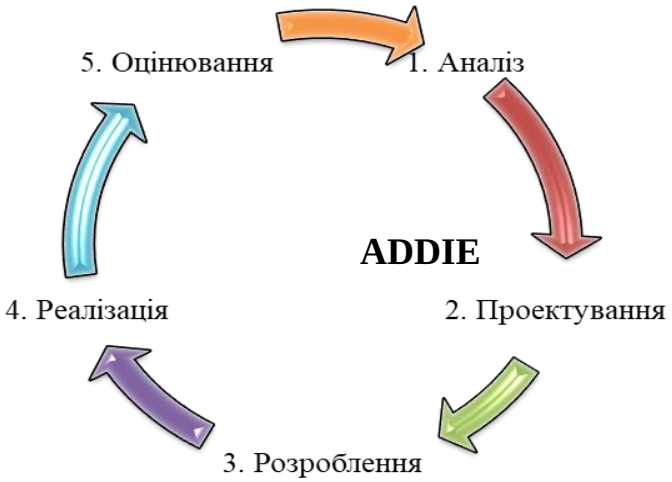

Рис. 3. Модель педагогічного дизайну ADDIE

У моделі ADDIE на кожному наступному етапі визначено можливості ітерацій та змін перед переходом до наступного:

- на першому кроці – *аналіз* – відбувається визначення очікуваних результатів, цілі та завдань навчання. На етапі аналізу необхідним є визначення запиту (потреби) споживачів освітньої послуги на навчання та кінцевий результат (проблема, її причини, який результат вирішення проблеми, навички, компетенції), вивчення цільової аудиторії через анкетування, діагностування вхідного рівня когнітивних, праксеологічних та професійних компетенцій (наявність знань і вмінь, їх рівні, досвід здобуття освіти, наявні установки й цінності в межах теми запланованої програми і всього навчання як процесу), дослідження теми (визначення завдань, які необхідно навчити вирішувати в межах курсу, покрокове вирішення завдань та необхідні навички, концепції, методи та ідеї в темі);
- на другому кроці – *проєктування* – відбувається вибір стратегії навчання, формулювання навчальних цілей, добір теоретичного матеріалу, відповідних носіїв інформації, методи й канали доставки навчального контенту, проєктування мотиваційної стратегії і способи перевірки досягнення цілей, проєктування цілісної програми навчання з окремих елементів;
- на третьому кроці – *розроблення* – відбувається безпосереднє розроблення навчальних матеріалів: сценарії, практичні завдання, відеоуроки, тексти, інфографіка, презентації відповідно до узгоджених на етапі проєктування очікуваних результатів навчання;
- на четвертому кроці – *виконання* – відбувається розгортання навчального курсу на платформі, проведення навчання та відстеження отриманих результатів навчання;
- на п’ятому кроці – *оцінювання* – відбувається процес аналізу та оцінювання відповідності здобутих результатів навчання очікуваним.

Після завершення аналізу та оцінювання результатів навчання слухачів на онлайн-курсі та отримавши зворотній зв’язок після оф-лайн навчання, усі отримані результати перетворюються на вдосконалення в усього курсу, а весь процес розгортання моделі ADDIE повторюється.

Хоча модель педагогічного дизайну ADDIE в основному використовується під час розроблення мультимедійного контенту для забезпечення навчання в онлайн-курсі протягом багатьох років, проте вона має деякі суттєві недоліки: як правило, модель неефективна у випадках, коли потрібно розробити курс для великої кількості слухачів, оскільки не є ітеративною. Крім того, лінійний підхід, як правило, добре працює для статичного контенту, але може бути обмежувальним під час роботи зі створеним користувачем вмістом або результатами навчання, які не мають заздалегідь визначеного кінцевого стану чи результатів. Проте, найбільша

слабкість моделі полягає в тому, що вона передбачає, що викладач розробник онлайн-курсу не може знати всі вимоги до курсу і до результатів навчання, перш ніж починати розробляти вміст – начальний контент. З практичного досвіду проєктування та розроблення дистанційних курсів є очевидним, що у процесі проєктування онлайн-курсу (розроблення та експерименти з навчальним контентом та змістом) насправді формується остаточний дизайн онлайн-курсу.

Оскільки модель педагогічного дизайну – це конструкція, заснована на теоретичному та практичному досвіді реалізації різних форм змішаного навчання та e-Learning у системі післядипломної педагогічної освіти, застосування однієї з моделей педагогічного дизайну для побудови навчання в онлайн-курсі не може бути ефективною. Для вирішення проблем, які виникають під час проєктування e-Learning, необхідним є синергетичне комбінування елементів різних педагогічних моделей, що визначає необхідність вивчення їх можливостей.

Історично модель педагогічного дизайну ADDIE була однією з перших, оскільки в ній наслідуються принципи організації традиційного навчання, що залишається найчастіше використовуваною і дотепер. Викладачі та розробники онлайн-курсів для e-Learning вважають цей підхід дуже корисним, оскільки чітко визначені послідовні етапи моделі полегшують проєктування і реалізацію ефективних інструментів навчання. Але перед викладачами-розробниками онлайн-курсів у зв’язку зі збільшенням обсягів інформації, необхідністю коригувати початкові цілі навчання, зміною технологічної платформи навчання виникли завдання, для вирішення яких необхідним є пошук інших підходів до організації та проєктування навчання для e-Learning.

Під час розроблення онлайн-курсів застосування педагогічного дизайну спрощує процес, оскільки розгортання курсу із застосуванням означеної моделі відбувається від простого до складного, фокусуються на однакових діях та цілях. Так, модель педагогічного дизайну Діка та Кері (Walter Dick, Lou Carey and James Carey) – це дев’ять кроків для планування ініціатив із навчання та розвитку в онлайн-курсі. Вона є детальнішою, ніж модель ADDIE, й передбачає постійний перегляд та ітераційну розробку навчального контенту (рис. 4) (Dick et al., 2004).

Модель педагогічного дизайну Діка і Кері – це дев’ять кроків процесу планування та розробки ефективних навчальних курсів:

1) визначення мети навчання на курсі відповідно до стратегічних цілей усієї системи неперервної підготовки менеджерів соціокультурної

діяльності із чіткими кінцевими результатами навчання у вигляді навичок та компетенцій;

2) проведення аналізу цільової аудиторії (інтерв'ю, опитування, спостереження або різних форм тестування залежно від характеру навичок), який визначає поточний стан навичок і знань у студентів та відповідні рівні їх розвитку після навчання;

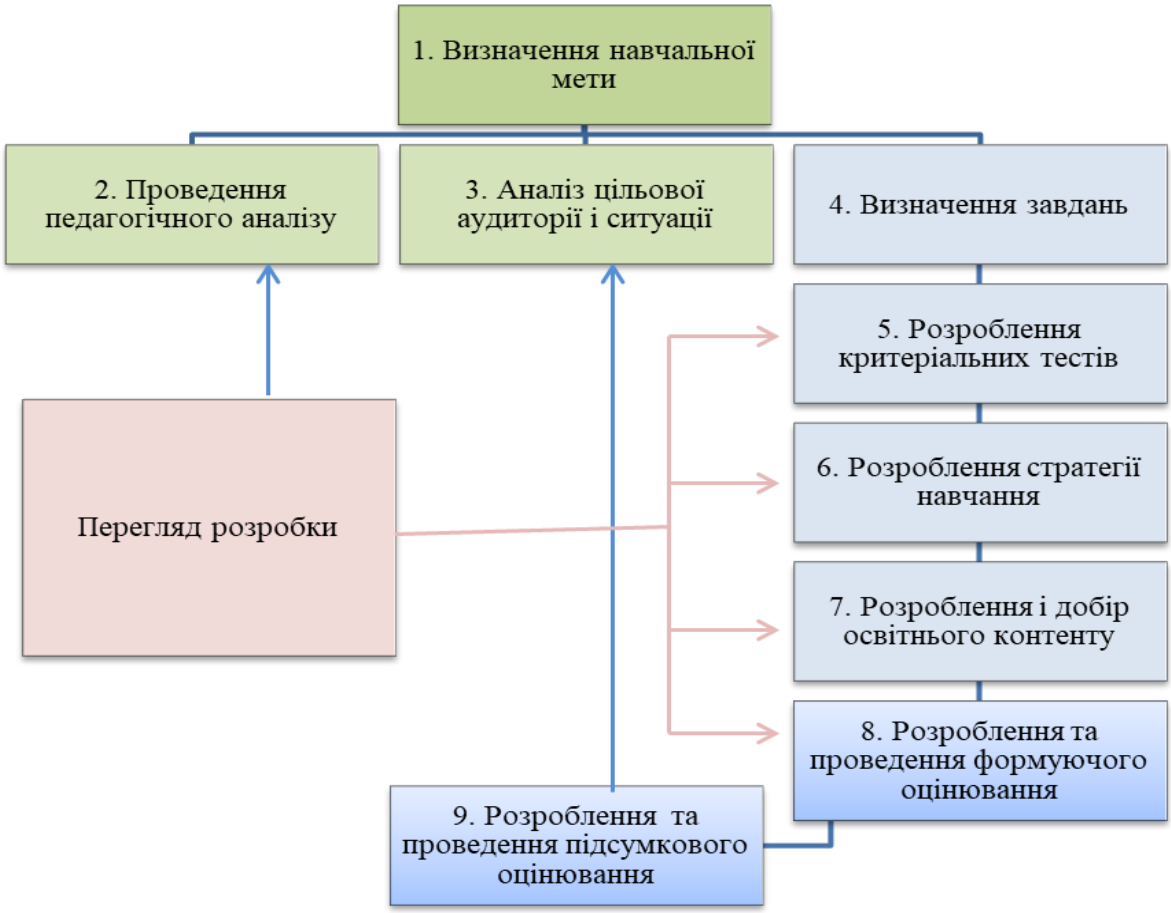

Рис. 4. Модель педагогічного дизайну Діка та Кері (Dick et al., 2004).

3) визначення поведінки й мотивів на початку навчання для вибору методів навчання: на додачу до аналізу поточного рівня знань цільової аудиторії, необхідним також є розуміння їх поведінки, рівнів мотивації та інші фактори, які впливатимуть на їх освітній результат для створення інструкцій навчання;

4) визначення цілей навчання для забезпечення ефективності: цілі навчання в курсі мають бути SMART і повинні визначати завдання та процеси, які необхідно опанувати, і яким чином вони будуть оцінюватися (вони можуть бути «SWBAT» в освіті – слухач курсу зможе це зробити);

5) розроблення критеріальних тестів: для моніторингу та підтвердження як прогресу, так і в цілому ефективності навчання, необхідним є розроблення відповідного формату та рівня тестів, що є специфічними для критеріїв;

6) розроблення стратегії навчання: після визначення мети, поточного стану, прогалини, цілей та підходу до тестування, необхідним є визначення стратегії навчання, що відображає результати аналізу й використання відповідних теорій навчання;

7) розроблення і добір освітнього контенту: матеріали, інструменти, вправи та засоби їх доставки (віч-на-віч, групові, фасилітовані або онлайн навчальні матеріали);

8) розроблення та проведення формувального оцінювання: передбачає оцінку того, наскільки ефективно сформульовано навчальну мету (через огляд фокус-груп, тестування сегментів та пілотування навчальної програми);

9) розроблення та проведення підсумкового оцінювання: перегляд результатів навчання та оцінювання ефективності курсу.

Поточний перегляд включає регулярний зворотній зв’язок, результати тестування та повторення етапів навчальних продуктів. що допомагає забезпечити найкращі результати навчання на курсі. Підвищена увага на цілі, завдання і тестування в цій моделі допомагає забезпечити хороші результати.

Модель педагогічного дизайну Діка та Кері описує весь процес розробки освітнього продукту від ідентифікації потреб слухачів курсу до точного визначення цілей та проведення підсумкового оцінювання. Перевагами моделі є:

- ефективна організація змісту;
- детальний аналіз та оцінювання навчання;
- покроковий опис процесу проєктування;
- може застосовуватися для досягнення кількох освітніх цілей;
- легко перебудовується під зміну змісту.

Проте модель має певні недоліки:

- зосередженість на продукті, а не на системі;
- результат можливий лише за умови послідовної роботи з моделлю;
- припускає, що навчання передбачуване та надійне;
- модель надто громіздка та має багато етапів;
- педагогічні дизайнери не використовують усі необхідні кроки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Ефективність обраної моделі педагогічного дизайну онлайн-курсів для організації e-Learning пов'язана з тим, наскільки вона дає можливість педагогам у процесі навчання на онлайн-курсі досягнути заявлених цілей і очікуваних результатів для підвищення кваліфікації. Для вибору відповідної моделі педагогічного дизайну онлайн-курсу для організації e-Learning у системі післядипломної педагогічної освіти необхідно дотримуватися принципів:

1) проведення оцінювання потреб у навчанні, що дозволить сформулювати цілі навчання, виявити бажані результати;

2) навчання орієнтоване на педагогів, коли вони є активними учасниками навчання, виконуючи більше досліджень, а викладачі менше розповідають;

3) онлайн-курс удосконалюється шляхом постійного моніторингу та оцінювання, оскільки педагогічний дизайн є системним процесом.

Добре продумана інструкційна конструкція моделі педагогічного дизайну є цілісною картиною всієї системи навчання на курсі, у якій всі частини між собою послідовно та логічно пов'язані.

Необхідно зазначити, що моделі педагогічного дизайну не є сталими і для кожної окремої навчальної програми, за якою розроблюється онлайн-курс, можуть застосовуватися різні моделі в межах одного циклу навчання.

Звичайно, що неможливо в системі неперервної післядипломної педагогічної освіти для організації e-Learning обійтися лише однією чітко визначеною моделлю для всіх навчальних курсів. Залежно від психолого-вікових особливостей педагогів, їх цілей навчання викладач має можливість обрати модель педагогічного дизайну для проєктування онлайн-курсу за обраною освітньою програмою, лише їх поєднання дає можливості отримати заплановані результати.

ЛІТЕРАТУРА

A First Look at the New Degree Transforming Online Education. Brandeis University. Retrieved from: http://blogs.brandeis.edu/gps/2014/06/24/a-first-look-at-the-new-degree-transforming-online-education/

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Abridged Edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: Cognitive Domain.* Addison-Wesley Publishing Company.

Bludova, T., Halakhova, T., Gromozdova, S., Kashina, G., Frolova, T. (2019). The system of modern university missions realization in the measurement of three key components. *International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT), Vol. 9, Issue 2,* 2588-2595. https://www.ijeat.org/download/volume-9-issue-2/ (Scopus)

Dick, W., Carey, L., Carey, J. O. (2004). *The Systematic Design of Instruction Paperback.*

Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. G. & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design.* Toronto, ON: Thomson Wadsworth.

Harrah, D. The logic of questions and its relevance to instructional science. Instructional Science Journal. Retrieved from: http://link.springer.com/article/10.1007/BF00054977

Instructional Design central. *What is Instructional Design?* Retrieved from: *www.instructionaldesigncentral.com/htm/IDC_instructionaldesigndefinitions.htm*.

Instructional Design History and Timeline. Instructional Design Central. Retrieved from: http://www.instructionaldesigncentral.com/htm/IDC_instructionaltechnologytimeline.htm

Kashina, G. (2018). The system of mixed learning in teachers in the system of postgraduate education. In *Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium: Collective monograph, Vol. 1,* (pp. 199-218). Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing".

Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. Educational Technology *Research and Development, 50 (3),* 43-59.

Morrison, G. R., Ross, S. J., Morrison, J. R. (2020). *Designing Effective Instruction. Paperback.*

Qualities of the Ideal Instructional Designer. The eLearning Coach for designing smarter learning experiences. Retrieved from: http://theelearningcoach.com/elearning_design/10-qualities-of-the-ideal-instructional-designer/

Serhat Kurt. *ADDIE Model: Instructional Design*. Retrieved from: https://educationaltechnology.net/the-addie-model-instructional-design/

Skilling today: a randstad risesmart global survey. Retrieved from: https://info.randstadrisesmart.com/skilling-today-global-survey-report-int

The ADDIE Model of Instructional Design. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=vSLv2KDYz9A

The Power of Virtual Classrooms in a Post Pandemic world. Retrieved from: https://learning.linkedin.com/resources/workplace-learning-report/.

Weaknesses of the ADDIE Model. Retrieved from: https://www.instructionaldesign.org/models/addie/addie_weaknesses

РЕЗЮМЕ

Кашина Анна. Трансформация модели педагогического дизайна в e-learning в системе непрерывного педагогического образования.

В статье рассмотрены теоретические аспекты реализации моделей педагогического дизайна для организации e-learning в системе непрерывного педагогического образования. Проанализированы понятия педагогического дизайна в процессе организации e-learning для создания онлайн-курсов, принципы педагогического дизайна, сформулированные Р. Ганье (Robert Mills Gagne), определяющие основы качественной и планомерной разработки обучающего онлайн-курса и максимально полную передачу нужной информации в доступной форме. Проанализированы модели педагогического дизайна ADDIE (Instructional Design Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) и Дика и Кэри (Walter Dick, Lou Carey and James Carey) и возможности их использования при проектировании онлайн-курсов в системе непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: *модель, педагогический дизайн, e-learning, система образования, непрерывное педагогическое образование.*

SUMMARY

Kashyna Hanna. Transformation of pedagogical design model in e-learning in the system of continuing pedagogical education.

The article considers the theoretical aspects of the implementation of models of pedagogical design for the organization of e-learning in the system of continuing pedagogical education. The concept of pedagogical design in the process of organizing e-learning involves creating online courses, the principles of pedagogical design, formulated by R. Gagne, defining the basics of quality and systematic development of online learning course and the most complete transfer of information in accessible form. Models of pedagogical design – ADDIE (Instructional Design Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) and Dick and Carey (Walter Dick, Lou Carey and James Carey) and possibilities of their use in designing online courses in the system of continuing education are analyzed.

The effectiveness of the chosen model of pedagogical design of online courses for the organization of e-learning is related to the extent to which it enables teachers in the process of learning online courses to achieve the stated goals and expected results. To select an appropriate model of pedagogical design of an online course for the organization of e-learning in the system of postgraduate pedagogical education it is necessary to follow the principles: assessment of learning needs, which will formulate learning objectives, identify the desired results; teaching is focused on future teachers, when they are active participants in learning, doing more research; the online course is improved through continuous monitoring and evaluation, as pedagogical design is a systemic process.

A well-thought-out instructional design of a pedagogical design model is a holistic picture of the entire course learning system, in which all parts are consistently and logically connected.

Key words: *model, pedagogical design, e-learning, education system, continuing pedagogical education.*

УДК 378.147

Ольга Кудріна
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7364-1998
Інна Шишенко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1026-5315
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/036-047

ДО ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: УПРОВАДЖЕННЯ ВЕБ-ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗВО

Сучасній школі, як вищій, так і середній, потрібні педагоги, які активно реагують на зміни соціального середовища, ефективно впроваджують досягнення науково-технічного прогресу в освітній процес, компетентно спрямовують особистісний розвиток учнів, творчо працюють над удосконаленням освітнього процесу, використовують та демонструють використання сучасних інформаційних технологій. Суттєва роль при цьому належить веб-технологіям, які швидко проникають в усі сфери суспільства, у тому числі і в освіту, мета якої – забезпечити перехід від індустріального суспільства до інформаційно-технологічного через новаторство в навчанні, вихованні та науково-методичній роботі.

Ключові слова: *професійна підготовка, майбутні бакалаври освіти, цифрові технології, веб-технології, інформаційно-цифрова компетентність.*

Постановка проблеми. Для адаптації в умовах ринкових відносин сьогодні вже недостатньо лише знань, умінь та навичок, набутих молодими фахівцями під час навчання. Підвищення вимог сучасного ринку праці до освітнього рівня зумовили зміни освітніх систем більшості країн світу та України зокрема, зумовили пошук шляхів реформування освітнього процесу. Одним із основних завдань Державної програми розвитку вищої освіти стало забезпечення впровадження інновацій до вищої освіти та їх випереджального характеру, а також поглиблення міжнародного співробітництва, інтеграція української системи вищої освіти в європейський та світовий освітній і науковий простір, розширення участі ЗВО, науковців і студентів у міжнародних наукових проєктах. Такий шлях розвитку освіти робить акцент на важливості компетентнісного підходу як фактора зближення освітніх систем.

У контексті приєднання до Болонського процесу національна система вищої освіти переживає суттєві структурні та змістовні зміни. Сьогодні завдання вищої школи полягає у формуванні в студентів наукового світогляду, системи сучасних професійних знань, розвитку творчих здібностей, професійної кваліфікації. Процес навчання повинен орієнтуватися на поетапне створення в студентів відповідної системи знань, певних умінь та навичок, ключових і професійних компетентностей, зокрема й інформаційно-цифрових. Саме компетентності є тими критеріями, які дозволяють визначати готовність випускника до фахової діяльності.

Законом України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» було окреслено основні шляхи модернізації вітчизняної освіти через запровадження інформаційних і комунікаційних технологій. Отже, сучасній школі, як вищій, так і середній, потрібні педагоги, які активно реагують на зміни соціального середовища, ефективно впроваджують досягнення науково-технічного прогресу в освітній процес, компетентно спрямовують особистісний розвиток учнів, творчо працюють над удосконаленням освітнього процесу, використовують та демонструють використання сучасних інформаційних технологій.

Суттєва роль при цьому належить веб-технологіям, які швидко проникають у всі сфери суспільства, у тому числі і в освіту, мета якої – забезпечити перехід від індустріального суспільства до інформаційно-технологічного через новаторство в навчанні, вихованні та науково-методичній роботі. Упровадження веб-технологій у систему вищої освіти

прискорить перехід України до інформаційного суспільства й забезпечить отримання нею гідного місця у світовому освітянському просторі.

Аналіз актуальних досліджень. Стратегічні напрями розвитку вітчизняної вищої освіти визначено Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України, її інтеграції в європейський освітній простір.

Про важливість і необхідність упровадження веб-технологій у сферу освіти зазначено в низці нормативних документів. В указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» вказується, що необхідно забезпечити ефективне використання інформаційних, зокрема мультимедійних та електронних засобів навчання, створення мережі інформаційного забезпечення сфери освіти, запровадження методів інтерактивного навчання, безпосередньо вказується на необхідність упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема веб-технологій, у сферу освіти.

Аналіз основних аспектів інформатизації навчального процесу, що ґрунтується на роботах В. Ю. Бикова, Є. Ф. Вінниченка, М. І. Жалдака, В. І. Клочка, М. П. Лапчика, Н. В. Морзе, С. А. Ракова, Ю. С. Рамського, О. В. Семеніхіної, С. О. Семерікова, О. В. Співаковського, О. М. Спіріна, Н. Ф. Тализіної, Ю. В. Триуса, С. М. Яшанова та ін., дав можливість визначити стратегію впровадження цифрових технологій у процес навчання, згідно з якою навчально-пізнавальна діяльність могла би забезпечувати продуктивний розвиток кожного учня та студента. Аналізуючи ці дослідження, можна стверджувати, що низка аспектів вимагає подальшого вивчення. Зокрема, підкреслюється, що зміна та вдосконалення змісту освіти й навчання відбувається в різних напрямах, значущість яких змінюється з розвитком процесу інформатизації суспільства. У зв’язку з цим набувають особливої актуальності завдання реформування системи підготовки і випереджального реформування системи підготовки майбутніх бакалаврів освіти на засадах інформатизації освітнього процесу.

Мета статті. Визначити проблеми, пов’язані з реформуванням системи професійної підготовки майбутніх бакалаврів освіти, та на цій основі окреслити загальну стратегію впровадження веб-технологій у сферу їх професійної підготовки.

Методи дослідження. У статті використано такі теоретичні та емпіричні методи досліджень: системний аналіз наукової, навчальної та методичної літератури; порівняння й синтез теоретичних положень,

розкритих у науковій та навчальній літературі; узагальнення власного педагогічного досвіду та досвіду колег з інших закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Широкого поширення у сфері освіти набули веб-технології. Веб-технологіями будемо вважати інформаційні технології, використання яких дає змогу здійснювати опрацювання веб-ресурсів, розміщених у веб-просторі комп'ютерних мереж (локальних або глобальних). Веб-простір доцільно розуміти як інформаційну складову локальної або глобальної мереж, за допомогою якої здійснюється використання веб-ресурсів (текстових, графічних, звукових, відеоресурсів), що зв'язані між собою гіпертекстовими зв'язками (Das, 2019).

На сьогодні веб-технології найкраще реалізовано в мережі Інтернет, яка охоплює більш, ніж 150 країн світу. За даними аналітичної компанії Netcraft, яка досліджує глобальну мережу Інтернет, на 1 січня 2009 року в мережі нараховувалося понад 185 млн. сайтів. Щодо України, то початком використання веб-технологій можна вважати 1992 рік, коли відбулася офіційна реєстрація домену UA. Станом на лютий 2009 р. загальна кількість зареєстрованих доменів у територіальному домені UA складала близько 390197 (*Miniwatts Marketing Group. Internet World Stats: Usage and Population Statistics,* 2007).

Наприкінці 2005 року з'явився термін «Веб 2.0» (веб-технології другого покоління), який було запропоновано використовувати для всієї сукупності прогресивних тенденцій у розвитку веб-технологій. Використання цього терміна швидко набуло поширення в усіх сферах інформаційних відносин, почали з'являтися похідні від цього терміна: Бізнес 2.0, Освіта 2.0, Новини 2.0, Реклама 2.0 тощо. У багатьох аспектах упровадження веб-технологій Україна значно відстала від провідних країн світу. За останніми даними, в Україні веб-простір мережі Інтернет використовують 14,6 % населення, у середньому по Європі – 48,5 %, у світі – 23,5 %. Щодо тематичного змісту, то в українському веб-просторі мережі Інтернет функціонує близько 60 тематичних каталогів. Станом на 1 березня 2009 року тематичний склад інформаційних веб-ресурсів, за даними аналізу популярного українського веб-каталогу http://www.meta.ua можна оцінити співвідношеннями (рис. 1).

Аналіз веб-ресурсів інших категорій тематичного каталогу дає підстави стверджувати, що більшість із них мають комерційне спрямування, а це означає, що мережа Інтернет в Україні розвивається значною мірою завдяки комерційним структурам, які вже працюють за

законами ринкової економіки і мають змогу фінансувати ті технології, які позитивно впливають на їх розвиток (O'Relly, 2005; Shih, 2011).

Упровадження сучасних веб-технологій у сферу освіти для її розвитку потребує великих фінансових затрат, тому поширення цих технологій дещо сповільнене. Цим і пояснюється відносно невелика кількість інформаційних ресурсів, які присвячено сфері освіти. Для кращого осмислення проблеми впровадження сучасних веб-технологій у сферу освіти необхідно чітко уявляти наявні перешкоди цьому процесові. Це визначить напрями концентрації зусиль та необхідні умови успішного вирішення самої проблеми.

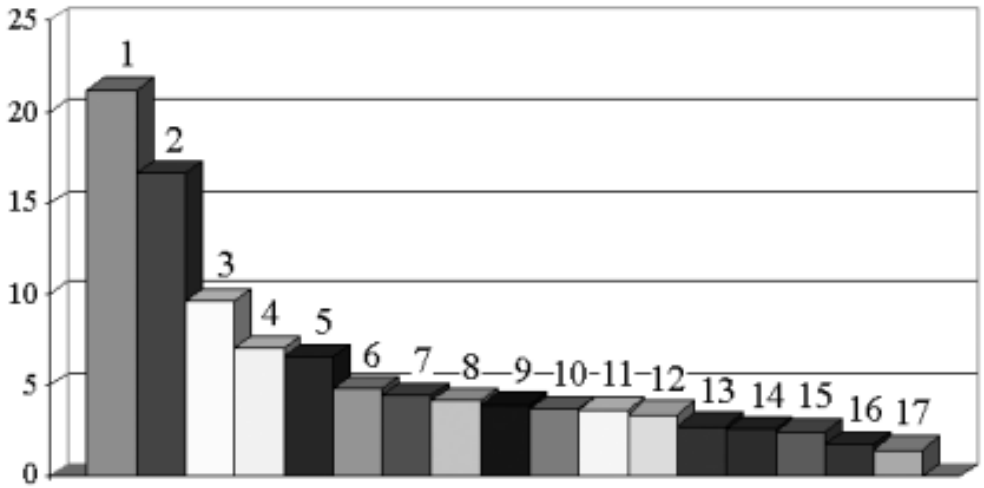

Рис.1. Співвідношення інформаційних веб-ресурсів

1 – «Інтернет» (27 %); 10 – «Держава» (3,70 %); 2 – «Бізнес» (16,57 %); 11 – «Культура» (3,63 %); 3 – «Подорожі» (9,58 %); 12 – «Наука і освіта» (3,42 %); 4 – «Комп'ютери» (7,04 %); 13 – «Моб.зв'язок» (2,77 %); 5 – «Дозвілля» (6,60 %); 14 – «Спорт» (2,60 %); 6 – «Фінанси» (4,76 %); 15 – «Нерухомість» (2,46 %); 7 – «Здоров'я» (4,41 %); 16 – «Новини» (1,74 %); 8 – «Товари» (4,13 %); 17 – «Довідка» (1,50 %); 9 – «Авто/Мото» (3,94м %)

Упровадження веб-технологій у закладах вищої освіти, на наш погляд, гальмують психолого-педагогічні та матеріально-технічні фактори (Barber et al., 2012). До числа психолого-педагогічних факторів можна віднести такі (рис. 2).

Для вирішення зазначених проблем, необхідно визначити загальну стратегію упровадження веб-технологій у сферу освіти. З основних напрямів здійснення цього процесу можна виділити такі (Das, 2019).

1. Ширше впроваджувати веб-технології в усіх типах закладів освіти. Це сприятиме створенню інформаційно-освітнього простору, розробці програмно-педагогічного забезпечення і, як наслідок, підвищення якості

знань учнів та студентів і реалізації одного з головних завдань освіти – переходу від індустріального до інформаційного суспільства.

2. Здійснювати підготовку вчителів та викладачів до використання локальної та глобальної мереж.

3. Створювати відкриті освітні ресурси й наповнювати ними українську частину освітнього веб-простору мережі Інтернет. Потужного імпульсу цьому процесові могло би надати створення центру, у якому можна було би накопичувати відомості про знаходження цих ресурсів у масштабах країни.

Рис. 2. Психолого-педагогічні фактори гальмування упровадження веб-технологій у ЗВО

До числа матеріально-технічних факторів можна віднести такі (рис. 3).

4. Визначити типові веб-технології, які доцільно використовувати в навчально-виховному процесі та доцільність їх застосування. На основі таких даних спрогнозувати можливі шляхи розвитку веб-технологій стосовно певних категорій користувачів.

5. Сприяти створенню освітніх інформаційних пошукових систем та веб-каталогів.

6. Стимулювати створення загальнодоступних серверів освітньої галузі, корисні для педагогічних працівників.

Це є основні завдання для впровадження веб-технологій в освітню галузь.

Рис. 3. Матеріально-технічні фактори гальмування упровадження веб-технологій у ЗВО

Упровадження веб-технології в систему вищої освіти може здійснюватися за такими напрямами (рис. 4) (Koellner & Jacobs, 2015).

Кожен з перерахованих напрямів потребує наявності висококваліфікованих кадрів у системі освіти, і в першу чергу, учителів та викладачів, які би забезпечили вивчення шкільних дисциплін на належному рівні. Стає зрозуміло, що процеси інформатизації і масової глобальної комунікації суспільства створюють нове соціальне замовлення до системи вищої освіти стосовно підготовки фахівців з інформатики, які мають фундаментальні знання в сфері інформатичних та математичних дисциплін і здатні використовувати сучасні веб-технології в майбутній професійній діяльності.

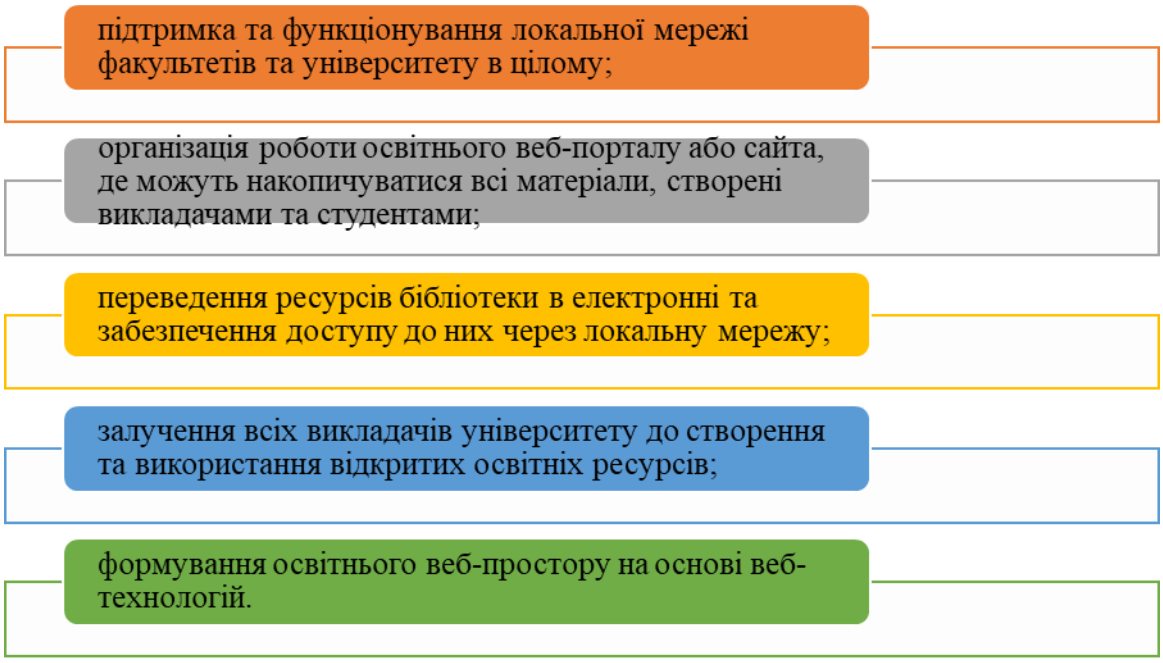

Рис. 4. Напрями впровадження веб-технології в систему вищої освіти

Швидкі темпи розвитку інформаційних технологій, парадигм програмування, удосконалення комп'ютерної техніки, збільшення потоку даних і необхідності його опрацювання спонукали провідних педагогів переглянути підходи в галузі викладання загалом.

Майбутньому бакалавру освіти необхідно мати базовий рівень теоретичних знань із інформатики, володіти науковими методами, реалізовувати чисельні методи на практиці тощо. Математичні методи та формальні міркування є складовими більшості галузей інформатики. Інформатика залежить від математики та її фундаментальних визначень, аксіом, теорем і методів доведення. Математика дає інструментарій для роботи над поняттями, які належать до інформатики, реальні засоби аналізу та верифікації, а також теоретичне підґрунтя для розуміння різного типу ідей інформатики. Функціональне програмування та розв'язування задач із використанням комп'ютера ґрунтується на математичних теоріях та аналізі функцій; для розбору алгоритмів необхідні знання з комбінаторики й теорії ймовірностей, теорії графів; верифікація алгоритмів ґрунтується на формальній логіці й дедукції. Таким чином, для розуміння теоретичних основ інформатики варто в програму навчання майбутнього вчителя включати перелік дисциплін математичного циклу. Студенти повинні отримати певні знання, уміння та навички з математичного аналізу, геометрії, лінійної алгебри, статистики, чисельних методів, теорії чисел, теорії ймовірності та логіки. Також студенти повинні бути ознайомлені з прийомами дискретної математики (Мірошніченко, 2021).

Використання на заняттях сучасних веб-середовищ розробки суттєво підвищує мотивацію студентів. Практична перевірка таких засобів дає можливість сформувати чітке уявлення про сучасний процес проєктування та розробки програмних продуктів. Сучасному бакалавру освіти недостатньо мати навички використання традиційних технологій, а необхідно знати та вивчати освітній сегмент мережі Інтернет, мати навички впровадження цифрових технологій в освітній процес тощо.

Використання веб-технологій у процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів освіти дає змогу формувати інформаційно-пошукові вміння. Така діяльність націлює студента на свідоме засвоєння знань у процесі вирішення завдань професійної спрямованості, підвищує результативність підготовки майбутніх фахівців, а також сприяє формуванню навичок самостійної роботи у процесі вирішення завдання. Методика використання цих ресурсів у процесі підготовки майбутніх бакалаврів освіти повинна бути орієнтована не стільки на вивчення використання конкретних веб-ресурсів, скільки на формування підходу до їх добору й використання в професійній діяльності для досягнення педагогічно значущого результату. Робота зі студентами має відбуватися з використанням таких форм навчання, як лекція-візуалізація, лекція-діалог, мережна робота (робота з блогом, онлайн-офісами), дискусія, «мозковий штурм», ситуаційний аналіз, метод проблемного навчання, використання віртуальних екскурсій та лабораторій, відеороликів, програмних продуктів тощо, методи навчання за джерелом знань, а саме словесні й наочні методи. Наприклад, доцільно використовувати такі словесні методи, як лекція (використовувалася для інформованості студентів про поняття теми, яка вивчається, розкривалися зв’язки між поняттями), пояснення (використовувалося для обґрунтування принципів функціонування веб-технологій), розповідь (використовувалася для наведення прикладів застосування веб-технологій), бесіда (використовувалася у вигляді розмови внаслідок задавання студентам запитань). Доцільно також використовувати наочні методи: спостереження (використовувалося під чаас демонстрації роботи веб-технологій), ілюстрація (використовувалася для показу таблиць, рисунків), демонстрація (використовувалася для показу мультимедійних презентацій з веб-технологій).

При цьому завдання, які виконують студенти в процесі навчання, мають бути спрямовані на такі види діяльності (рис. 5).

Наприклад, доцільно у процесі вивчення графічних даних давати студентам завдання здійснити пошук графічних зображень у мережі

Інтернет або створити власне зображення, використовуючи графічний редактор. Надалі такі завдання можна об'єднати у виконання проєкту з певної теми з математичних дисциплін і завершити створенням сторінки в системі вікі-енциклопедії.

1) пошук інформації в Інтернеті, використовуючи різні пошукові системи, результати пошуку оформлювались у вигляді таблиці з вказуванням особливостей веб-технологій, застосуванням в освіті та ідеями про власне застосування веб-технологій;

2) створення та адміністрування групи Google, розміщення цікавої інформації у сфері інформатики, веб-технологій, аналіз можливостей групи Google для професійної діяльності та визначення вдалих груп Google, групове обговорення отриманих результатів; аналіз можливостей соціальних мереж для освітніх цілей у вигляді порівняльної таблиці, створення навчальної групи та розміщення інформації в ній; створення блогів на різних платформах, інформаційне наповнення блогу, розміщення ґаджетів у блозі, аналіз особливостей налаштування, основних функцій роботи, особливостей використання та можливостей для освіти;

3) електронне листування та спілкування засобами Gmail, Skype, створення адресної книги, розроблення завдань для одногрупників з інформатики та їх відправлення електронною поштою, оцінювання правильності виконання завдань одногрупниками у вигляді сторінки електронного журналу, порядок виконання завдань описувалось у текстовому документі; створення, оформлення, завантаження документів та презентацій, надання спільного доступу в Google Документах та Google Презентаціях.

Рис. 5. Види завдань для студентів

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз теоретичних напрацювань учених, досвід підготовки майбутніх учителів дозволив виявити наявні суперечності між потужним дидактичним потенціалом ресурсів і сервісів Інтернету освітнього призначення і недостатньою його реалізацією у практичній діяльності, нагальною потребою підвищення якості підготовленості випускників ЗВО й відсутністю ефективних методик модернізації навчання майбутніх учителів на засадах застосування веб-технологій, необхідністю якісної сучасної професійної підготовки майбутніх учителів до застосування веб-технологій в освітньому процесі й відсутністю ґрунтовних досліджень в означеному напрямі. Спеціального вивчення потребує питання використання та впровадження норм і методів навчання майбутніх бакалаврів освіти з використанням веб-ресурсів. У закладах освіти України необхідно створювати умови для формування інформаційно-цифрових компетентностей студентів, які в майбутньому користуватимуться веб-технологіями як засобами для розв'язування не лише професійних завдань.

Математична підготовка майбутніх бакалаврів освіти з використанням веб-ресурсів повинна бути наскрізною і здійснюватись як в процесі вивчення математичних дисциплін, так і шляхом впровадження відповідних спецкурсів та спецпрактикумів. Саме така підготовка дає змогу сформувати у майбутнього бакалавра освіти відповідні уміння і навички. Систематичне, цілеспрямоване використання веб-ресурсів у процесі вивчення дисциплін дає змогу поглибити розуміння студентами навчального матеріалу, посилити мотивацію навчання, надати навчанню творчого, дослідницького напряму, формувати практичні навички на конкретному матеріалі з обов'язковою орієнтацією на професійні завдання, які доводиться розв'язувати бакалавру освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2012). *Oceans of Innovation. The Atlantic, the Pacific, Global Leadership and the Future of Education*. London: Institute for Public Policy Research.

Das, K. (2019). Role of ICT for Better Mathematics Teaching. *Shanlax International Journal of Education, 7 (4),* 9-28.

Koellner, K., & Jacobs, J. (2015). Distinguishing models of professional development: the case of an adaptive model's impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement. *Journal of Teacher Education, 66 (1),* 51-67.

Miniwatts Marketing Group. Internet World Stats: Usage and Population Statistics (2007). Access Mode: http://www.internetworldstats.com/.

Мірошніченко, Н. (2021). Використання Teams для організації співпраці онлайн на уроках математики. *Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи: Порадник ІІ. З досвіду роботи освітян міста Києва: навч.-метод. посіб.,* М.Ф. Войцехівського, С.В. Івашньової, О.Г. Фіданян (ред.), Київ, 269-271 (Miroshnichenko, N. (2021). Using Teams to organize collaboration online in math lessons. *Distance Learning: Challenges, Outcomes and Prospects: Guide II. From the experience of educators of the city of Kiev: teaching method. manual.,* M.F. Wojciechowski, S.V. Ivashneva, O.H. Fidanian (Eds.), Kyiv, 269-271).

O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software.* Retrieved from: http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/ /what-is-web-0.html.

Shih, R.C. (2011). Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology, 27, 5,* 829-845.

РЕЗЮМЕ

Кудрина Ольга, Шишенко Инна. К проблеме реформирования профессиональной подготовки будущих бакалавров среднего образования: введение веб-технологий в образовательный процесс вуза.

Современной школе, как высшей, так и средней, нужны педагоги, активно реагирующие на изменения социальной среды, эффективно внедряющие достижения научно-технического прогресса в образовательный процесс, компетентно направляют личностное развитие учащихся, творчески работают над усовершенствованием образовательного процесса, используют и демонстрируют

использование современных информационных технологий. Существенная роль при этом принадлежит веб-технологиям, быстро проникающим во все сферы общества, в том числе и в образование, цель которого – обеспечить переход от индустриального общества к информационно-технологическому через новаторство в обучении, воспитании и научно-методической работе.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, будущие бакалавры образования, цифровые технологии, веб-технологии, информационно-цифровая компетентность.*

SUMMARY

Kudrina Olga, Shyshenko Inna. To the problem of reforming professional training of future bachelors of secondary education: introduction of web technologies in the educational process.

Modern school, both higher and secondary, needs teachers who actively respond to changes in the social environment, effectively implement scientific and technological progress in the educational process, competently guide the personal development of students, creatively work to improve the educational process, use and demonstrate the use of modern information technology. A significant role is played by web technologies, which are rapidly penetrating all spheres of society, including education, which aims to ensure transition from industrial to information society through innovation in teaching, education and scientific and methodological work.

The purpose of the article is to identify problems related to the reform of the system of professional training of future bachelors of education, and on this basis to outline the overall strategy for the introduction of web technologies in the field of their professional training.

The use of web technologies in the process of professional training of future bachelors of education allows to form information retrieval skills. Such activities aim at the student's conscious acquisition of knowledge in the process of solving professional tasks, increases the effectiveness of training future professionals, as well as promotes formation of independent work skills in the process of solving the task. Methods of using these resources in the preparation of future bachelors of education should be focused not so much on studying the use of specific web resources, but on forming an approach to their selection and use in professional activities to achieve pedagogically significant results. The future bachelor of education must have a basic level of theoretical knowledge in computer science, master scientific methods, implement numerous methods in practice and so on. To understand the theoretical foundations of computer science, the curriculum of the future teacher should include a list of disciplines of the mathematical cycle. Students must acquire certain knowledge, skills and abilities in mathematical analysis, geometry, linear algebra, statistics, numerical methods, number theory, probability theory and logic. Students should also be familiar with the techniques of discrete mathematics.

Systematic, purposeful use of web resources in the process of studying disciplines allows students to deepen their understanding of educational material, increase learning motivation, provide creative, research direction, develop practical skills on specific material with a mandatory focus on professional tasks to be solved bachelor of education.

Key words: *professional training, future bachelors of education, digital technologies, web technologies, information and digital competence.*

УДК 377.015.31:159.955-023.5]:004.92

Петро Коростель
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000–0001–7869–9913
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/048-057

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ

Стаття присвячена розгляду розвитку просторового мислення майбутніх педагогів професійного навчання засобами комп'ютерної графіки, основними складовими якої є графічні компетентності. Обґрунтовано принципи формування просторового мислення: системність, послідовність, креативність, наочність, індивідуалізація. Досліджено модель формування просторових умінь, що включає мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовний, організаційно-технологічний і корекційно-оцінний компоненти. Використано такі методи, як аналіз педагогічної і технічної літератури, нормативної документації, дисертаційних наукових робіт. Перспективами подальших розвідок є розробка методики розвитку просторового мислення за окремими напрямами підготовки бакалаврів.

Ключові слова: *мислення, просторове мислення, розвиток просторового мислення, комп'ютерна графіка.*

Постановка проблеми. Розвиток України орієнтований на міжнародне співтовариство, що встановлює нові пріоритети та цілі для якісної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі.

Одним із таких інноваційних підходів є навчання на основі компетентностей. Тож головне завдання закладів вищої освіти – віднайти компетентних, конкурентних фахівців, які здатні швидко рухатися в інформаційному просторі, самостійно вдосконалюватися й розвивати творчі здібності, використовуючи креативний підхід для вирішення професійних завдань.

Інформаційні технології, програмне забезпечення, 3D графіка, інженерія, будівництво, проєктування, комп'ютерний дизайн – сфери нового покоління, що активно розвиваються в сучасному світі. У зв'язку з цим, заклади вищої освіти потребують підготовки професійних кадрів педагогічної освіти, здатних свідомо реагувати на світові запити, активно розвивати й застосовувати ключові компетентності, приділивши особливу увагу засобам комп'ютерної графіки. Обумовлена підготовка стає можливою завдяки доступності сучасного комп'ютерного обладнання та відповідного програмного забезпечення.

Запровадження нових форм навчання спричиняє різкі зміни в підготовці майбутніх педагогів професійної освіти, забезпечуючи пошук ефективних підходів для успішного застосування інформаційних технологій у процесі викладання інженерно-графічних дисциплін. Обумовлене навчання здобувачів освіти зорієнтоване на формування системи знань і вмінь швидко виконувати та опрацьовувати графічну документацію. Також особливу увагу

слід зосередити на розвиткові в майбутніх педагогів просторової уяви, образного й технічного мислення, здатності до моделювання.

Таким чином, удосконалення системи освіти супроводжується створенням необхідних умов для формування творчої особистості, здатної вирішувати складні завдання в нестандартних обставинах, критично мислити, гнучко та самостійно використовувати набуті знання у професійній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемами розвитку психологічних аспектів просторового мислення особистості в навчальній діяльності активно займалися такі науковці, як Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, Ю. Гільбух, О. Галкін, В. Зінченко, О. Кабанова-Меллер, І. Каплунович, Т. Кудрявцев, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, І. Якиманська і т.д. Окремі елементи методики навчання нарисної геометрії та креслення розкриті у працях Д. Тхоржевського, Н. Бондар, В. Буринського, А. Верхоли, О. Джеджули, В. Науменка, В. Сидоренка, В. Сяської, Н. Щетини, І. Голіяд та багатьох інших. Застосуванням засобів комп'ютерних технологій у навчальному процесі займалися А. Ашеров, О. Башмаков, Л. Глухова, А. Гринберг, М. Жалдак, О. Золотарьов, А. Іванова, Н. Макарова, Н. Морзе, О. Овчаренко, М. Пивоварова, В. Чернов та ін. Слід зазначити, що розвиток та впровадження комп'ютерної графіки як складової частини комп'ютерних технологій в освітньому процесі висвітлюють у своїх дослідженнях Ю. Бадаєв, О. Глазунова, С. Білан, А. Зенкін, Д. Коваль, В. Кондратова, В. Михайленко, О. Романюк. Г. Горшков, І. Котов, С. Фролов. Т. Чемоданова, В. Якунін.

Питання, пов'язані з вивченням інженерно-графічних дисциплін, широко вивчалися багатьма українськими науковцями. Серед таких, що висвітлювали графічну грамотність у своїх дослідженнях, зокрема М. Козяр, Г. Райковська, М. Юсупов, І. Воронцов, Д. Кільдеров, В. Слабко, Т. Олефіренко, Ю. Козак, С. Коваленко та ін. Також зосереджено увагу на комп'ютерній грамотності у роботах В. Мироненка, О. Зайцевої, Р. Гуревича. Серед зарубіжних учених дослідження компетентності у сфері візуальної грамотності відображено у працях А. Тільмана, Ф. Аділоглу. 3D навички вивчали К. Гіфі, Б. Гангулу, І. Пандарінат, А. Кассайнау та інші.

Як бачимо, аналіз педагогічної літератури та дисертаційних матеріалів показує, що проблемам розвитку просторового мислення приділено достатньо уваги. Проте, незважаючи на суттєві досягнення науковців, різкого переходу до дистанційної форми навчання, змінюються й методичні аспекти у процесі підготовки студентів. Відповідно, розвиток просторового мислення майбутніх педагогів професійного навчання засобами комп'ютерної графіки залишається недостатньо висвітленим і потребує подальших наукових розвідок.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ефективності розвитку просторового мислення майбутніх педагогів професійного навчання засобами комп'ютерної графіки.

Методи дослідження. Вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної, технічної, методичної літератури, нормативної документації, періодичних навчальних видань та дисертаційних досліджень. А також узагальнення наявних теоретичних і експериментальних даних із теми дослідження; власного педагогічного досвіду викладання дисциплін інженерно-графічного циклу.

Виклад основного матеріалу. Визначимо, що компетентність – це здатність працівника професійно виконувати певні види роботи за відповідним фахом і досягати високих показників та якісних результатів у процесі виконаної роботи на основі його наявних професійних знань, умінь та навичок.

Досліджуючи проблеми розвитку і формування просторового мислення, неможливо обійти стороною питання застосування наочності саме у процесі вивчення точних дисциплін. Проблема наочності в розвиткові й формуванні просторового мислення в геометрії розглянута в наукових дослідженнях Г. Д. Глейзера (Глейзер, 1972), І. Я. Каплуновича (Каплунович, 2003), Р. Ф. Мамалиги (Мамалыга, 2005) та ін. Ними встановлено роль і місце наочності, класифіковано засоби, розроблено принципи створення, запропоновано реалізацію принципів наочності у формуванні просторового мислення. У дослідження просторового мислення значний внесок здійснила І. С. Якиманська, яка розробила типи оперування просторовими образами. Усі види оперування просторовими образами вона звела до трьох основних: зміна положення уявного об'єкта; зміна його структури; комбінації цих перетворень (Якиманская, 1980).

У професійній підготовці студентів, крім методичної, психолого-педагогічної, предметної, комп'ютерної грамотності, необхідно сформувати і їх мислення, у тому числі просторове, що полягає у здатності створення просторових образів, оперування ними до правильної орієнтації у просторі.

За припущенням І. Я. Каплуновича, у студентські роки «дійсно закінчується диференціація основних підструктур просторового мислення (топологічний, проєктивний, порядковий, метричний, алгебраїчний), але не розвиток у цілому. У такому разі триває процес диференціації, але не самих підструктур, а всередині них. Також відбувається процес інтеграції основних підструктур, який забезпечує наявність вищого рівня розвитку просторового мислення» (Каплунович, 1999).

Основними принципами моделі формування просторового мислення майбутніх педагогів професійного навчання в закладах вищої освіти є системність, послідовність, креативність, наочність, індивідуалізація. А до їх складових частин слід віднести такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовний, організаційно-технологічний і корекційно-оцінний. Характеристику компонентів просторового мислення та його структуру можемо спостерігати в таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристика компонентів просторового мислення

Компоненти	Прояв просторового мислення
Мотиваційно-ціннісний	Уміння виявляти цікавість до аналізу практичної діяльності, постійної дослідницької діяльності й пошуку, проведення експериментів
Інформаційно-змістовний	Уміння застосовувати в діяльності просторові здібності; чітко конкретизувати цілі та завдання, здійснювати планування, знаходити способи та засоби засвоєння матеріалу
Організаційно-технологічний	Уміння застосовувати знання, керуватися ними для реалізації просторової діяльності
Корекційно-оцінний	Уміння реалізовувати просторові задуми, застосовувати певні ідеї у процесі вивчення комп’ютерної графіки

Реалізація моделі формування просторового мислення майбутніх педагогів професійного навчання засобами комп’ютерної графіки передбачає наявність:

- етапів (рівні та класи наукового дослідження);
- мети (спрямовану дію для поглиблення знань про процеси та явища предметної області, а також вирішення певних завдань);
- завдань (інструмент для досягнення мети);
- змісту роботи (відображення результатів комплексного дослідження обраної просторової сфери з використанням усіх знань, здобутих за час роботи, проведення аналізу зібраних даних та прийнятих рішень для пропозицій науково-практичного характеру);
- педагогічних умов (комплекс заходів, зміст, методи, прийоми та організаційні форми навчання);
- очікуваного результату (зміни в уміннях, які повинні відбутися після реалізації моделі).

Розроблена модель формування просторового мислення майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО включає комплекс взаємопов'язаних, послідовно замінних етапів, на кожному з яких визначено мету, завдання, сформовано зміст (засоби й форми його організації), обрано педагогічні умови та визначено прогнозований результат.

Педагогічними умовами називають зовнішні та внутрішні обставини, спрямовані на якісне й ефективне протікання педагогічного процесу.

Відповідно до досліджуваної проблеми нами розроблені педагогічні умови формування просторового мислення майбутніх педагогів професійного навчання засобами комп'ютерної графіки:

- інтеграція просторових завдань і задумів, спрямованих на формування цілісної системи загальних та спеціальних знань, умінь, навичок, здібностей, необхідних майбутньому педагогу в професійній діяльності;
- застосування в навчальному процесі форм, методів та засобів формування просторових умінь майбутніх педагогів засобами комп'ютерної графіки на основі створення ситуацій професійної спрямованості;
- включення здобувачів у творчу діяльність, яка передбачає формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності в педагогічній галузі.

Графічна грамотність – це інтелектуальна діяльність, яка забезпечує вміння читати та створювати різні графічні зображення (креслення, схеми, діаграми) за допомогою різних типів програмних засобів комп'ютерної графіки.

До основних складових графічної компетентності належать графічна грамотність, графічна інформація, графічні знання, графічні вміння та графічні навички (рис. 1).

Нині перспективним напрямом досліджень є 3D моделювання, що полягає в розробці математичного представлення будь-якої тривимірної поверхні об'єкта за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення. У такому випадку продуктом буде виступати 3D модель, яка може створюватися вручну або автоматично, зокрема за допомогою спеціального сканера.

Отже, 3D графіка – це один із розділів комп'ютерної графіки, який оперує прийомами та інструментами для зображення об'ємних об'єктів і управління ними в тривимірному просторі. Застосування зазначених технологій обробки зображень має вирішальне значення в підготовці

майбутніх професійних кадрів, стимулюючи їхній інтерес до такого процесу комп'ютерного навчання.

Рис. 1 Складові графічної компетентності

Сьогодні ринок програмного забезпечення пропонує великий вибір програмних продуктів, зокрема САПР, які реалізують 3D технологію. Найбільшого розповсюдження серед них набули системи, що застосовуються в будівництві, дизайні, рекламі та освіті. До них належать різні типи графічних редакторів, зокрема Autodesk 3ds Max, AutoCAD, Sweet Home 3D, Cinema 4D, Creators 3D Компас-3D та інші.

Систему Компас-3D можна розглядати як основний інструмент безперервного графічного навчання – від середньої школи до аспірантури, що має низку переваг:

1) легка розробка й застосування системи;

2) зручний та сучасний інтерфейс із відповідними інструментами, що дозволяє створювати тверді об'єкти з набором елементарних параметричних тіл;

3) сучасна система допомоги;

4) наявність навчальної версії без додаткових матеріальних витрат;

5) належний обсяг педагогічної та методичної літератури;

6) прийнятні системні вимоги до закладів освіти;

7) повна відповідність вимогам системи ЄСКД;

8) широке застосування у всіх сферах (Гуревич, 2016).

Програма дозволяє здійснювати пошук раціональних рішень у складних ситуаціях, особливо це стосується випадку оформлення будівельних документів, технічних карт чи виконання схематичних розрахунків (графічних робіт).

Основними компонентами системи є:

1) система тривимірного моделювання – розроблена як тривимірна модель окремих деталей, вузлів, стандартизованих конструктивних елементів. Численні сервісні функції якого полегшують вирішення другорядних завдань із проєктування та обслуговування виробництва;

2) графічний редактор – призначений для автоматизації конструкторських функцій. Із тривимірної моделі, розробленої на кінцевому етапі проєктування, система сама будує необхідні розділи, перерізи, а користувач самостійно визначає їх оптимальний зміст, що значно полегшує його роботу;

3) модуль складання специфікацій – використовується з тривимірною системою моделювання або графічним редактором для створення різних типів специфікацій і таблиць;

4) текстовий редактор – призначений для створення різних типів стандартних і складних форм текстової документації.

Метод моделювання використовується в багатьох галузях науки, характеризується зрозумілістю та доступністю. Використання прикладних програм для візуалізації нового навчального матеріалу дає змогу продемонструвати ефективні й результативні прийоми роботи, систематичність та послідовність їх застосування. Це істотно оптимізує діяльність педагога і створює можливості для індивідуалізації навчання здобувачів, швидкого виявлення проблемних моментів у процесі сприйняття навчального матеріалу.

Загалом, робота із розвитку просторового мислення майбутніх педагогів професійного навчання засобами комп’ютерної графіки на сучасному рівні вирішує низку навчальних завдань:

1) сприяє оволодінню знаннями за допомогою моделювання;

2) ознайомлює з основними правилами виконання креслень відповідно до вимог ЕСКД;

3) допомагає оволодіти знаннями прямокутного дизайну на одному, двох, трьох взаємно перпендикулярних площинах, побудові аксонометричних проєкцій, прийомам складання технічних креслень;

4) відтворює зображення предметів та аналізу їх форм;

5) сприяє складанню графічної документації за допомогою автоматизованих систем;

6) сприяє оволодінню специфікою складальних креслень;

7) позитивно впливає на розвиток технічного мислення, уявлення;

8) навчає самостійній роботі із користування довідниками на практиці – читання й виконання малюнків;

9) супроводжує розвиток основних навичок роботи з комп'ютером та графікою.

Використання нових ІКТ у навчальному процесі для розвитку графічних знань і навичок може бути ефективним, лише якщо комп'ютерні програми використовуються систематично й цілеспрямовано.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, отримані результати у процесі дослідження дають підґрунтя сформувати такі твердження:

1. Здійснено об'єктивний аналіз сучасного стану та перспектив розвитку просторового мислення особистості в науково-дослідницькій та спеціальній літературі. Визначено роль просторового мислення у фаховій підготовці майбутніх педагогів як засобу для створення, читання графічних документів та обробки різних видів зображень за допомогою спеціальних програм.

2. Продемонстровано вплив засобів комп'ютерної графіки на розвиток просторового мислення студентів у процесі вивчення інженерно-графічних дисциплін. Проведено огляд системи автоматизованого проєктування Компас-3D. Окреслено функціональні можливості й переваги використання зазначеного програмного продукту.

3. Доведено, що раціональне поєднання комп'ютерних засобів навчання з традиційними значно підвищує розвиток просторового мислення, забезпечує раціональні можливості та підходи у процесі організації освітньої діяльності майбутніх педагогів професійної освіти, значно підвищує рівень графічних компетентностей та розкриває їх творчий потенціал.

Виконана робота не вичерпує всіх аспектів розв'язання досліджуваної проблеми у процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання засобами комп'ютерної графіки.

До перспектив подальших наукових досліджень віднесено питання, пов'язані з розробкою методики розвитку просторового мислення за окремими напрямами підготовки бакалаврів, упровадження в освітній процес навчально-методичного комплексу «Основи комп'ютерної графіки» за допомогою системи дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Глейзер, Г. Д. (1972). Развитие пространственных представлений школьников при изучении геометрии. *Педагогика, 104* (Glazer, G. D. (1972). Development of spatial representations schoolchildren in the study of geometry. *Pedagogigs, 104*).

Гуревич, Р.С., Гаркушевський, В.С., Цвілик, С.Д. (2016). Графічна підготовка майбутніх учителів технологій і креслення в умовах інформатизації освітнього процесу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи, 54,* 50-56 (Gurevich, R. S., Harkushevskyi, V. S, Tsvilyk, S. D. (2016). Graphic training of future teachers of technology and drawing in terms of informatization of the educational process. *Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov. Series 5*: *Pedagogical sciences: realities and prospects*, *54,* 50-56).

Каплунович, И. Я. (1999). Психологические закономерности развития пространственного мышления. *Вопросы психологи, 1* (Kaplunovych, I. Ya. (1999). Psychological patterns of the development of spatial thinking. *Questions psychologists*, *1*).

Каплунович, И. Я. (2003). О психологических различиях мышления двумерного и трехмерного образов. *Вопросы психологи*, *3* (Kaplunovych, I. Ya. (2003). On the psychological differences of thinking of two-dimensional and three-dimensional images. *Questions psychologists, 3*).

Мамалыга, Р. Ф. (2005). *Развитие пространственного мышления у студентов педагогического вуза при формировании понятий в курсе геометрии* (дис. … канд. пед. наук). Екатеринбург (Mamalyha, R. F. (2005). *The development of spatial thinking among students of a pedagogical university in the formation of concepts in the course of geometry* (PhD thesis). Yekaterinburg).

Якиманская, И. С. (1980). Развитие пространственного мышления школьников. *Педагогика*, *240* (Yakimanskaia, I. S. (1980). Development of spatial thinking of schoolchildren. *Pedagogigs, 240*).

РЕЗЮМЕ

Коростель Петро. Развитие пространственного мышления будущих педагогов профессионального обучения средствами компьютерной графики.

Статья посвящена рассмотрению развития пространственного мышления будущих педагогов профессионального обучения средствами компьютерной графики, основными составляющими которой являются графические компетентности. Обоснованы принципы формирования пространственного мышления: системность, последовательность, креативность, наглядность, индивидуализация. Исследована модель формирования пространственных умений, включающая мотивационно-ценностный, информационно-содержательный, организационно-технологический и коррекционно-оценочный компоненты. Использованы такие методы, как анализ педагогической и технической литературы, нормативной документации, диссертационных научных работ. Перспективами дальнейших исследований является

разработка методики развития пространственного мышления по отдельным направлениям подготовки бакалавров.

Ключевые слова: *мышление, пространственное мышление, развитие пространственного мышления, компьютерная графика.*

SUMMARY

Korostel Petro. Development of spatial thinking of future teachers of professional training by means of computer graphics.

The work is devoted to the development of spatial thinking of future teachers of vocational training by means of computer graphics, the main components of which are graphic competencies, information, knowledge, skills and abilities.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the effectiveness of the development of students' spatial thinking by means of computer graphics.

Definitions of spatial thinking are given, the skills for the formation of spatial imagination of future teachers of professional training are listed. There are aspects that allow you to master a wider range of knowledge and skills in much less time and improve the quality of educational results.

The principles of the model of spatial thinking formation of future teachers of vocational training are analyzed: systematization, consistency, creativity, clarity, individualization. The model of formation of spatial skills of future teachers is studied, which includes motivational-value, information-content, organizational-technological and correctional-evaluation components. The main components of this system are traced: three-dimensional modeling, graphic editor, specification module, text editor. The model of formation of spatial thinking of future teachers of professional training is considered, the predicted result is formulated. The following methods are used in the article: study and analysis of philosophical, psychological-pedagogical, technical, methodological literature, normative documentation, periodicals and dissertations. And also, generalization of available theoretical and experimental data on the research topic, own pedagogical experience of teaching disciplines of engineering-graphic cycle.

It has been proved that new modern visual aids developed on the basis of computer graphics contribute to more effective teaching of graphic disciplines.

Prospects for further research include issues related to the development of methods for the development of spatial thinking in certain areas of bachelor's degree, introduction of the educational and methodological complex "Fundamentals of Computer Graphics" into the educational process with the help of the distance learning system.

Key words: *thinking, spatial thinking, development of spatial thinking, computer graphics.*

УДК 37.091.12

Роман Курок
Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України
ORCID ID 0000-0001-6855-3830
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/057-070

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

У статті теоретично обґрунтовано модель розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів з метою визначення на засадах компетентнісно орієнтованої освіти теоретичних та методичних засад

педагогічної системи розвитку досліджуваного феномену, що забезпечить підвищення рівня їхнього рівня професіоналізму і здатності успішно здійснювати педагогічну діяльність відповідно до вимог чинного законодавства та розпорядчих документів керівників закладів фахової передвищої освіти з використанням правових знань, умінь, навичок, способів мислення, цінностей і відповідного рівня правосвідомості.

***Ключові слова**: правова компетентність, педагогічні працівники, економічні коледжі, концепція, розвиток, система, компетентнісно орієнтована освіта, заклади фахової передвищої освіти, законодавство.*

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку суспільства характеризується зміною традиційних підходів до функціонування різних сфер життєдіяльності країни. Система освіти не залишилася осторонь цих процесів та однією з перших піддалася реформуванню з метою підвищення якості надання освітніх послуг та її адаптації до вимог сьогодення. Наслідком цього стало впровадження у вітчизняний освітній простір концепції компетентнісної освіти, покликаної змінити застаріли підходи до здійснення освітньої діяльності, переорієнтувавшись із безсистемного накопичення знань на забезпечення здатності здобувача освіти ефективно провадити професійну діяльність, а також успішно соціалізуватися в суспільстві. Виконання зазначеного завдання вимагає від педагогічних працівників постійного розвитку отриманих під час спеціалізованої освіти компетентностей з метою оволодіння актуальними інтегративними знаннями та вміннями з різних сфер.

Важливість розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів для провадження професійної діяльності та формування правової свідомості здобувачів освіти є незаперечною (Курок, 2020). Проте нині існує проблема невідповідності змісту освітньої діяльності в системі освіти дорослих потребам педагогічних працівників економічних коледжів у актуальних правових знаннях, уміннях та навичках їх застосування для вирішення практичних завдань професійної діяльності, а також формування належного рівня правової культури учнівської молоді. При цьому пропозиції суб’єктів надання освітніх послуг, представлених на ринку, не в змозі повноцінно забезпечити необхідний рівень правової компетентності. Разом із тим, в окремих випадках простежується відсутність розуміння необхідності підвищення власного професійного розвитку та самовдосконалення з боку самих педагогів.

Зазначене зумовлює необхідність активізації діяльності педагогічних працівників економічних коледжів, спрямованої на перманентне зростання рівня правової компетентності, та вдосконалення якості надання освітніх послуг у системі освіти дорослих із метою забезпечення доступності широкого кола можливостей для задоволення зазначених освітніх потреб.

Для успішного вирішення окресленого завдання необхідно сформулювати концептуальні засади розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів відповідно до сучасних вітчизняних і міжнародних вимог у сфері освіти дорослих, теоретично обґрунтувати й методично забезпечити відповідну педагогічну систему, яка би забезпечила задоволення освітніх потреб педагогів, спрямованих на підвищення їх професіоналізму шляхом досягнення відповідного рівня правової компетентності.

Аналіз актуальних досліджень. Питання розроблення концепцій у педагогічній науці були предметом дослідження багатьох учених. Зокрема, різноманітні концепції спрямовані на: формування науково-методичної компетентності викладачів на синергетичних засадах у післядипломній педагогічній освіті (С. Толочко), підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку (В. Фрицюк), професійно-правову підготовку майбутнього інженера-педагога в умовах закладу вищої освіти (Д. Коваленко), формування правової компетентності майбутніх фахівців з обліку й оподаткування в закладах вищої освіти (С. Пугач), розвиток правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти (О. Радкевич) тощо.

Аналіз зазначених і багатьох інших досліджень свідчить про достатню кількість наукових робіт, присвячених розробленню концепцій компетентнісно орієнтованої підготовки фахівців у закладах освіти різних рівнів. Натомість, ми можемо констатувати відсутність ґрунтовних досліджень концептуальних положень розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, що безумовно не сприяє підвищенню якості освіти в цій сфері.

Мета статті полягає в розробленні й теоретичному обґрунтуванні концепції розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

Методи дослідження: індукція, дедукція, порівняльний аналіз наукових джерел, синтез, систематизація, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. У довідковій літературі термін «концепція» тлумачиться як «система доказів певного положення, система поглядів на те чи інше явище; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ» (Бусел, 2009, с. 571).

Відповідно, педагогічна концепція визначається С. Гончаренком як система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії (Гончаренко, 1997, с. 177).

Зі свого боку, ми розглядаємо концепцію розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів як систему базових вихідних положень організації та здійснення освітньої діяльності, спрямованої на забезпечення здатності педагога успішно здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог чинного законодавства й розпорядчих документів керівників закладів фахової передвищої освіти з використання наявних правових знань, умінь, навичок, способів мислення, цінностей і відповідного рівня правосвідомості, а також сукупність вимог, які висуваються до такої діяльності.

Провідною ідеєю концепції є положення про те, що процес розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів повинен бути прикладним та спланованим з урахуванням специфіки професійної діяльності, а саме: враховувати необхідність володіння ними положеннями законодавства та підзаконних нормативно-правових актів в освітній сфері, конституційного, трудового, цивільного права та права інтелектуальної власності, а також порядком регулювання правовідносин у різних сферах економічної діяльності відповідно до специфіки навчальних дисциплін, що викладаються педагогічними працівниками; уміннями та навичками ефективно застосовувати правові знання в конкретних життєвих і професійних ситуаціях, а також формувати необхідний рівень правосвідомості у здобувачів фахової передвищої освіти в процесі викладання навчальних дисциплін.

Метою концепції є обґрунтування на засадах компетентнісно орієнтованої освіти теоретичних та методичних засад системи розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, що забезпечить підвищення рівня їх професіоналізму та здатності успішно здійснювати педагогічну діяльність відповідно до вимог чинного законодавства й розпорядчих документів керівників закладів фахової передвищої освіти з використанням правових знань, умінь, навичок, способів мислення, цінностей та відповідного рівня правосвідомості.

Розроблення концепції сприяло розв’язанню таких завдань:

– визначити й обґрунтувати змістово-технологічні особливості, принципи, педагогічні умови та рівні розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів;

– змоделювати процес розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів;

– обґрунтувати цілі, зміст, форми, методи і засоби зазначеної діяльності.

Концепція розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів ґрунтується на таких положеннях:

1. Правовою основою концепції розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів є положення Конституції України, законів України «Про освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про вищу освіту», указів Президента «Про затвердження національної програми правової освіти населення», «Про затвердження національної доктрини розвитку освіти України», Концепції розвитку педагогічної освіти, Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2024 року та інших нормативно-правових актів у сфері освіти.

2. В основу розробленої концепції покладене авторське тлумачення «правової компетентності педагогічного працівника економічного коледжу» (Курок, 2020), а саме як здатності особи успішно здійснювати педагогічну діяльність відповідно до вимог чинного законодавства та розпорядчих документів керівників закладів фахової передвищої освіти, що характеризується наявністю в неї правових знань, умінь, навичок, способів мислення, цінностей і відповідного рівня правосвідомості й проявляється в його правомірній поведінці під час вирішення завдань професійної діяльності та її готовності до забезпечення освіченості учнівської молоді в галузі економічних правовідносин.

Правова компетентність педагогічного працівника економічного коледжу є сукупністю взаємопов’язаних компонентів: інноваційно-когнітивного, діяльнісного, мотиваційно-ціннісного, особистісно-рефлексивного та емоційно-вольового.

Система цілеспрямованого розвитку правової компетентності педагогічних працівників побудована на врахуванні суперечностей, виявлених нами в педагогічній теорії та практиці освітньої діяльності економічних коледжів. На підставі аналізу наукових праць учених і практичного досвіду роботи з розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів виявлено низку суперечностей, які існують у фаховій передвищій освіті, зокрема між:

– декларуванням необхідності правової освіти населення як пріоритетного напряму державної правової політики України щодо подолання правового нігілізму в суспільстві і неврахуванням можливостей різних соціальних інститутів, зокрема й фахової передвищої освіти, у правовій освіті й вихованні громадянина;

– об’єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих та конкурентоздатних педагогічних працівниках економічних коледжів із

високим рівнем правових знань, умінь, навичок, соціальної правосвідомості та недостатнім рівнем їхньої готовності до професійно-правової діяльності, неспроможністю усталеної роками методології підвищення кваліфікації забезпечити таку потребу;

– вимогами, що висуваються Національною рамкою кваліфікацій, Законами України «Про освіту», «Про фахову передвищу освіту» до правових знань, умінь, цінностей викладачів, майстрів виробничого навчання, керівників економічних коледжів та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних основ розвитку правової компетентності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти;

– об'єктивною необхідністю виконання професійно-правових функцій, здатностей трансформації правових знань педагогічних працівників економічних коледжів у правомірну поведінку вихованців та недостатньою розробленістю методичної системи розвитку їхньої правової компетентності;

– потребою в організації самостійного розвитку правової компетентності керівників, викладачів, майстрів виробничого навчання означених закладів фахової передвищої освіти та обмеженістю існуючого науково-методичного забезпечення цього процесу.

3. Розроблення концептуальних засад розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів базується на положеннях гуманістичної парадигми, що визнана провідною освітньою парадигмою на сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні. Її сутність полягає у фокусуванні освітнього процесу на особистості здобувача, що сприяє максимальному розкриттю його творчого та інтелектуального потенціалу, а також формуванню й розвитку його ключових компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності та соціалізації особистості в суспільстві. О. Кошук слушно зазначає, що «… гуманістична парадигма освіти на перше місце ставить всебічний розвиток особистості як рівновеликої цінності, сприяє зміні ролі здобувача: з отримувача і транслятора знань в особистість, що активно здобуває, синтезує й актуалізує знання в соціально значущу та прийнятну діяльність» (Кошук, 2019, с. 147).

Реалізація концепції розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів на засадах гуманістичної парадигми повинна здійснюватися відповідно до таких основних методологічних підходів: компетентнісного, системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, синергетичного, інтеграційного, андрагогічного та акмеологічного.

Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на досягнення конкретних кінцевих результатів навчання, а саме формування

та розвиток у здобувача загальних і спеціальних (фахових) компетентностей, що забезпечать у подальшому успішність його діяльності в професійній і соціальній сферах. При цьому пріоритетним стає не накопичення знань, а підготовка фахівця, здатного ефективно застосовувати отримані знання в практичній площині та вмотивованого до самореалізації й саморозвитку.

Застосуванням системного підходу під час розробки концепції дозволило розглянути процес розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів як цілісну множину взаємозалежних складників та дослідити характер зв'язків між ними; визначити особливості, напрями зазначеної діяльності та чинники, що впливають на неї; змоделювати систему ефективного розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів та визначити шляхи впровадження отриманих результатів у практичну діяльність.

Діяльнісний підхід до розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів визначає прикладну спрямованість освітнього процесу. Отримання правових знань, умінь і навичок повинно розглядатися в контексті їх ефективного використання в повсякденній професійній та соціально-побутовій діяльності. Досягнення найвищого рівня професіоналізму можливе лише шляхом сумлінного виконання функціональних обов'язків із застосуванням усього арсеналу сформованих компетентностей.

Особистісно орієнтований підхід передбачає фокусування освітнього процесу на особистості здобувача, його особистісних якостях, бажаннях та устремліннях. Це дозволяє максимально задовольнити освітні потреби конкретної особи, розвивати його творчий та інтелектуальний потенціал. Дотримання вимог особистісно орієнтованого підходу змінює педагогічну взаємодію, характерними рисами якої стають персоніфікованість, діалог, дискусія, поєднання розумної вимогливості з утвердженням людської гідності тощо (Кошук, 2019, с. 149).

Синергетичний підхід, як зазначають науковці, передбачає домінування в освітній діяльності самоосвіти, самоорганізації, самоврядування й полягає в мотивувальному чи спонукальному впливі на суб'єкт. Синергетичний підхід дозволяє по-новому й неупереджено збагнути природу не тільки побудови, але і змісту педагогічної діяльності як складного, динамічного, багаторівневого процесу; розглядати кожен суб'єкт педагогічного процесу (здобувач освіти, педагог) як підсистеми, які здійснюють поступовий перехід від розвитку до саморозвитку (Толочко, 2019, с. 325-326). Концептуальною засадою розвитку правової компетентності є забезпечення стимулювання педагогічних працівників економічних коледжів до само-

розвитку й самовдосконалення. При цьому така діяльність повинна здійснюватися комплексно як керівниками різних рівнів закладів фахової передвищої освіти, так і викладачами-андрагогами в системі післядипломної освіти.

Інтеграційний підхід передбачає розвиток необхідного рівня правової компетентності шляхом комплексного формування змісту освітньої діяльності, утворюючи стійкі міжпредметні зв'язки між різними правовими навчальними дисциплінами та інтегруючи в освітній процес сучасні досягнення різних галузей науки. С. Толочко слушно зазначає, що активне й систематичне розроблення інтегрованих навчальних курсів озброїть здобувача різноплановими знаннями та забезпечить формування різних видів компетентностей у їхньому поєднанні (Толочко, 2019, с. 326). Для успішного здійснення професійної діяльності педагогічні працівники економічних коледжів потребують знань із конституційного, трудового, інформаційного права, цивільного права і процесу, права інтелектуальної власності, а також нормативно-правових актів, що регулюють освітню діяльність та економічні відносини відповідно до закріплених навчальних дисциплін. Тому з метою задоволення освітніх потреб нами розроблено й упроваджено в освітню діяльність означених закладів фахової передвищої освіти інтегрований спецкурс-практикум «Правова компетентність педагогічного працівника економічного коледжу: теорія, методика, практика».

Андрагогічний підхід визначає особливості організації освіти дорослої людини з урахуванням вже сформованих компетентностей, її загальнокультурного рівня, життєвого та професійного досвіду, цінностей та спрямованості на самореалізацію й інших факторів, що впливають на успішність освітньої діяльності. Цей підхід висуває відповідні вимоги до організації та змісту освітнього процесу в системі післядипломної освіти, а також актуалізує можливості неформальної та інформальної освіти в процесі розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

Провідною ідеєю акмеологічного підходу є забезпечення акмеологічного розвитку педагога, суб'єктними ознаками якого є: ініціатива, самостійне цілепокладання, планування, передбачення; інтенсивна участь у діяльності; прагнення до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), постійна орієнтація на саморозвиток і самооновлення; прагнення до самореалізації і творчого творення; інтеграція свого професійного шляху, структурування й упорядкування свого професійного досвіду та досвіду інших (Сотська, 2017, с. 389). Він сприяє впровадженню в процес розвитку правової компетентності педагогічних працівників

економічних коледжів технологій, форм і засобів навчання, які характеризуються індивідуальною спрямованістю й забезпечують особистісний та професійний розвиток педагогічного працівника, кінцевою метою якого є досягнення найвищого рівня професіоналізму.

4. Серед основних чинників, що здійснюють вплив на процес розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, ми виділяємо такі:

4.1. Зовнішні: політико-правові умови, у яких функціонує освітня галузь; науково-технічний розвиток; освітнє середовище; соціально економічний стан; соціокультурні особливості; соціально-психологічні умови, у яких здійснюють професійну діяльність педагогічні працівники.

4.2. Внутрішні:

– загально-професійні – візія, місія та стратегія розвитку фахового коледжу; цінності, що культивуються в педагогічному колективі; стандарти професійної діяльності; управлінська діяльність керівної ланки; можливості закладу освіти щодо фінансування підвищення кваліфікації педагогів; сприятливе освітнє середовище й комфортні умови праці; стан міжнародного співробітництва та наявність стійких контактів із закордонним закладами освіти;

– спеціалізовані – зміст освітньо-професійних програм із підвищення кваліфікації; упроваджені в освітній процес інноваційні технології, форми, методи навчання; наявність ефективної системи контролю результатів навчання; компетентний педагогічний персонал; створення сприятливих педагогічних умов розвитку правової компетентності тощо;

– індивідуальні характеристики особистості педагогічного працівника: рівень професійної, правової, самоосвітньої компетентностей; цінності й переконання особи; її особистісні та ділові якості; мотивація до професійного зростання та інше.

5. Важливим елементом побудови концепції є врахування дидактичних принципів розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, що ґрунтуються на сформованих теорією і перевірених практикою педагогічних законах та закономірностях. Оскільки саме принципи як керівні ідеї дозволяють цілеспрямовано, системно й послідовно розвивати здатність педагогічного працівника здійснювати свою професійну діяльність відповідно до положень чинного законодавства та підзаконних нормативно-правових актів, а також забезпечувати освіченість учнівської молоді у сфері економічних правовідносин.

Під час розробки концепції розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів ми дотримувалися умовного поділу принципів на загальні, що виражають нормативні вимоги до організації освітнього процесу зазначеної категорії педагогів у системі освіти дорослих, та специфічні, що здійснюють безпосередній вплив на розвиток їхньої правової компетентності.

До загальних дидактичних принципів, які необхідно враховувати під час побудови концепції розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, нами віднесено принципи: зв'язку теорії з практикою, науковості, системності й послідовності, доступності, розвивавального і виховального навчання, наочності, гуманізації, індивідуалізації навчання.

Серед основних специфічних педагогічних принципів нами виокремлено такі: безперервності, моделювання, самоорганізації, інформатизації (комп'ютеризації) освіти, модульності, інтегрованості, інтенсифікації освітньої діяльності.

Зазначені педагогічні принципи перебувають у тісному зв'язку один із одним, а їх урахування в процесі організації і здійснення освітнього процесу матиме позитивний вплив на освітню діяльність, спрямовану на розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

6. Основними напрямами, що забезпечують розвиток правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів у системі освіти дорослих, є:

– післядипломна педагогічна освіта;

– самоосвіта;

– безперервний професійний розвиток;

– методична робота;

– участь у робочих групах з підготовки нормативно-правових актів у сфері освітньої діяльності, розробки стандартів та освітньо-професійних програм з економічних спеціальностей тощо.

Комплексна діяльність за цими напрямами в поєднанні з системною модернізацією всіх складників освітнього процесу (цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання, контролю його результатів), оновленням змісту освіти на засадах гуманістичної парадигми здатні повноцінно задовольнити освітні потреби педагогічних працівників у актуальних правових знаннях і сформувати належний рівень правової культури та правосвідомості.

7. Під час розроблення концепції ми виходили з того, що педагогічні умови розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів – це спеціально створені обставини, що формують сприятливе освітнє середовище та сприяють цілеспрямованому розвиткові здатності особи успішно здійснювати педагогічну діяльність відповідно до вимог чинного законодавства й розпорядчих документів керівників закладів фахової передвищої освіти, а також її готовності до забезпечення освіченості учнівської молоді в галузі економічних правовідносин.

Ґрунтуючись на педагогічних дослідженнях вітчизняних учених, а також результатах власної наукової діяльності з використанням методу експертних оцінок нами було виявлено й обґрунтовано педагогічні умови, які можуть здійснювати найбільший вплив на успішність процесу розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, серед яких:

– формування в педагогічних працівників стійкої мотивації до підвищення рівня правової компетентності;

– удосконалення змісту освітніх програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників економічних коледжів шляхом упровадження інтегрованих курсів правового характеру, що забезпечували б цілеспрямований розвиток правової компетентності;

– створення інформаційно-освітнього середовища в закладах післядипломної освіти, що сприятиме задоволенню освітніх потреб педагогічних працівників;

– використання інноваційних технологій навчання для розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

8. Провідними напрямами реалізації концепції є: обґрунтування й упровадження в практику діяльності закладів фахової передвищої освіти розробленої системи розвитку правової компетентності педагогічних працівників, що включає в себе можливості правової освіти та самоосвіти; актуалізація освітньо-професійні програми відповідних курсів підвищення кваліфікації та стажування; упровадження засад компетентнісного навчання в систему освіти дорослих; широке застосування сучасних інноваційних технологій в освітній діяльності (технології дистанційного, проєктного та проблемного навчання, коучингова та кейс-технологія тощо) як під час безпосереднього проходження педагогічними працівниками підвищення кваліфікації та стажування, так і в міжкурсовий період; розроблення ієрархії системи цілей розвитку досліджуваного педагогічного явища (загальна мета, стратегічні, тактичні та оперативні цілі) та планування заходів із поетапного їх досягнення; розроблення й упровадження авторського спецкурсу-

практикуму «Правова компетентність педагогічного працівника економічного коледжу: теорія, методика, практика», а також відповідних методичних рекомендацій, спрямованих на підвищення рівня правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

Визначені провідна ідея, мета розробки концепції, сутнісні характеристики, завдання, методологічні підходи, принципи, суперечності, чинники, педагогічні умови, напрями стали підґрунтям для розроблення моделі системи цілеспрямованого розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів. Запропонована модель містить результати наукового пошуку теоретичних засад досліджуваного педагогічного процесу й систематизує теоретико-методологічні знання про нього, визначає практично-технологічні дії щодо цілеспрямованого розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

Модель ілюструє процес поступового розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів, який складається із взаємозалежних блоків: методологічно-цільового (мета, завдання, принципи, методологічні підходи); змістового (зміст та напрями розвитку правової компетентності); технологічного (етапи розвитку досліджуваного явища, педагогічні технології, методи й форми організації освітнього процесу) та оцінювально-результативного (критерії, показники, рівні розвитку правової компетентності й очікуваний результат від упровадження моделі).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, розроблена та теоретично обґрунтована концепція цілеспрямованого розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів є підґрунтям для побудови авторської педагогічної системи, реалізація якої забезпечить системний розвиток досліджуваного феномену в умовах освітньої діяльності зазначених закладів фахової передвищої освіти.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов’язуємо з обґрунтуванням педагогічної системи цілеспрямованого розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів.

ЛІТЕРАТУРА

Бусел, В. Т. (ред.) (2009). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун (Busel, V. T. (ed.) (2009). *Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language.* Kyiv; Irpin: Perun).

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid).

Кошук, О. Б. (2019). *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Koshuk, O. B. (2019). *Theoretical and methodological bases of formation of professional competence of future specialists in agroengineering* (DSc thesis). Kyiv).

Курок, Р. О. (2020). Сутність правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 10 (104),* 145-156 (Kurok, R. O. (2020). The essence of the legal competence of pedagogical staff of economic colleges. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 10 (104),* 145-156).

Сотська, Г. (2017). Акмеологічний підхід у педагогічній освіті України (Sotska, G. (2017). Acmeological approach in pedagogical education of Ukraine). *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*. Bydgoszcz, (pp. 387-396). Retrieved from: https://cutt.ly/sTyxFGY (дата звернення: 30.08.2021).

Толочко, С. В. (2019). *Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Tolochko, S. V. (2019). *Theoretical and methodological bases of formation of scientific and methodological competence of teachers in the system of postgraduate pedagogical education* (DSc thesis). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Курок Роман. Концепция развития правовой компетентности педагогов экономических колледжей.

В статье теоретически обоснована модель развития правовой компетентности педагогических работников экономических колледжей с целью разработки на основе компетентностно ориентированного образования теоретических и методических основ педагогической системы развития исследуемого феномена, что обеспечит повышение уровня их профессионализма и способности успешно осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с требованиями действующего законодательства документов руководителей учреждений профессионального образования с использованием правовых знаний, умений, навыков, способов мышления, ценностей и соответствующего уровня правосознания.

***Ключевые слова**: правовая компетентность, педагогические работники, экономические колледжи, концепция, развитие, система, компетентностно ориентированное образование, учреждения профессионального высшего образования, законодательство.*

SUMMARY

Kurok Roman. The concept of legal competence development in teachers of economic colleges.

***The aim of the article** is to develop and theoretically substantiate the concept of legal competence development in pedagogical staff of economic colleges. **Research methods:** induction, deduction, comparative analysis of scientific sources, synthesis, systematization, generalization. **Research results.** The article develops and scientifically substantiates the concept, the leading idea of which is based on the fact that the process of legal competence development in pedagogical staff of economic colleges should be applied and planned taking into account the specifics of professional activity, namely the need sphere, constitutional, labor, civil law and intellectual property law, as well as the procedure for regulating legal relations in various spheres of economic activity in accordance with the specifics of academic disciplines taught by teachers; skills and abilities to effectively apply legal knowledge in specific life and professional situations, as well as to form the necessary level of legal awareness of the applicants for pre-higher education while the teaching the disciplines. **The practical significance of the study**. The leading idea, purpose of the concept, essential characteristics, tasks, methodological approaches, principles, contradictions, factors, pedagogical conditions, directions became the basis for developing the model of the system of purposeful legal competence development in pedagogical workers of economic colleges. **Conclusions and prospects for further scientific research**. The*

proposed theoretically substantiated concept of purposeful legal competence development in pedagogical workers of economic colleges is the basis for building an author's pedagogical system, implementation of which will ensure the systematic development of the studied phenomenon in the educational activities of these institutions of pre-higher education. Prospects for further research are associated with justification of the pedagogical system of purposeful legal competence development in pedagogical staff of economic colleges.

Key words: *legal competence, pedagogical workers, economic colleges, concept, development, system, competence-based education, institutions of pre-higher education, legislation.*

UDC 378

Ivan Myronyuk
Uzhhorod National University
ORCID ID 0000-0003-4203-4447
Ján Holonič
Comenius University, Bratislava, Slovakia
ORCID ID 0000-0003-4138-4912
Alica Vančová
Comenius University, Bratislava, Slovakia
ORCID ID 0000-0001-6885-4166
Viktoriya Bilak-Lukianchuk
Uzhhorod National University
ORCID ID 0000-0003-3020-316X
Monika Zaviš
Comenius University, Bratislava, Slovakia
ORCID ID 0000-0002-3178-769X
Gennadii Slabkyi
Uzhhorod National University
ORCID ID 0000-0001-6359-5580
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/070-076

ON THE ISSUE OF METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS OF TEACHING PUBLIC HEALTH MASTERS THE SUBJECT "ORGANIZATION AND PRESENTATION OF SCIENTIFIC RESEARCH"

The aim *is to determine the methodological and pedagogical basis for teaching masters of public health the discipline "Organization and presentation of scientific research".* ***Materials and methods.*** *The materials of the study are the current legislative acts and regulations of Ukraine regarding the functioning of health care system and training of masters of public health, curricula for the training of public health masters. Methods of content analysis, structural-logical analysis and system approach were used in the work.* ***Results.*** *The article presents the structure of educational and scientific program of the discipline "Organization and presentation of scientific research", methods, forms and results of teaching "Organization and presentation of scientific research".* ***Conclusions.*** *The methodological and pedagogical basis for teaching masters of public health the subject "Organization and presentation of scientific research" is to use active and interactive forms of classroom teaching using the method of controlled individual learning and research tasks for independent work of students.*

Key words*: public health, masters, training, subject "Organization and presentation of scientific research", methodological and pedagogical basis.*

Introduction. In Ukraine, implementation and development of the public health system is defined at state level (*On approval of the Concept of Public Health System Development...,* 2016; *On approval of the action plan …,* 2017). The Cabinet of Ministers of Ukraine approved the specialty "Public Health" (*Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine...,* 2015), which made it possible to introduce training for the system and approve the State Standard of Higher Education in the specialty "Public Health" for the first and second level of higher education (*Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine...,* 2018).

The approved standards are based on the competence approach, which is enshrined in the European Commission's international project "Harmonization of Educational Structures in Europe" and its methodology lies in formation of competencies at all stages of learning. At the same time, competencies represent a dynamic and complex combination of knowledge, understanding, skills, abilities and capabilities. Acquisition of competencies by students is the goal of educational programs. Competences are formed during studying different disciplines, and the level of their acquisition is assessed at all stages of training (Kremen, 2014).

The aim is to determine the methodological and pedagogical basis for teaching masters of public health the discipline "Organization and presentation of scientific research".

Materials and methods. The materials of the study are the current legislative acts and regulations of Ukraine regarding the functioning of health care system and training of masters of public health, curricula for the training of public health masters. Methods of content analysis, structural-logical analysis and system approach were used in the work.

Results. The purpose of teaching the subject "Organization and presentation of scientific research" to masters of public health according to educational-scientific program is formation of theoretical knowledge about the principles and methods of research and practical skills and abilities to use them in organizing and conducting various types of research and scientific-research work in the field of public health, using the principle of academic integrity, practical preparation of future specialists for implementation of research and analytical professional functions.

As a result of studying the discipline "Organization and presentation of scientific research", a master must be able to use modern methodology for analysing problems and phenomena in the field of public health; to be aware of features in carrying out various types of applied researches; to develop a research concept; to make the program and design of applied scientific research, to choose optimum methods of its performance; to form a sample; to analyse scientific

sources, legislative, regulatory and other documents, data of sectoral statistical reporting and monitoring of the situation in the field of public health; to conduct organizational experiment, observation, questionnaire, etc.; statistically, using the methods of biostatistics, process, analyse and design the results of the study, using the methods of clarity and forms of generalization of the research results; independently improve their professional scientific culture.

According to academic program of this discipline, 120 academic hours have been approved for mastering it, including 20 academic hours for full-time lecture material, 28 academic hours for practical classes and 72 academic hours for independent work of students. In the case of distance (extramural) studying, 14 academic hours are approved for teaching students and 106 academic hours for independent work.

The structure of the discipline involves mastering the material in 10 learning topics, which are divided into two content modules.

Content module 1

Methodology of preparation and carrying out of scientific research by students

Topic 1. Preparatory stage of scientific research. Analytical review of the literature. Transliteration. Choice of topic and objective, formation of research tasks.

Topic 2. Program development, selection of object and subject, research base.

Topic 3. The choice of the unit, calculation of the sample size of the study. Research methods. Sources of primary scientific information.

Topic 4. The procedure for compiling questionnaires of sociological research. Questionnaire structure. Types of questions. Organization of sociological research. Collection of information. Verification of the data obtained.

Topic 5. The concept of academic integrity and plagiarism. Plagiarism in the scientific work of students and ways to prevent it.

Content module 2

Technology of statistical processing of research results and basic requirements for content, design, presentation and protection of students' research works

Topic 6. Methodological approaches to statistical processing of the data obtained. Statistical grouping of the data. Statistical tables and rules for filling them. Statistical processing of the data obtained with the use of modern mathematical and statistical methods and information technologies.

Topic 7. Analysis of research results. Literary and graphic design of the results of statistical and sociological research.

Topic 8. Implementation of research results in the practice of the public health system and evaluation of their effectiveness.

Topic 9. Rules for writing scientific articles, reports, abstracts, messages, annotations and methodology of presentations.

Topic 10. Methodology of preparation, design and presentation of the results of scientific master's theses.

Mastering this subject provides students with acquisition of competencies defined by the State Standard of Higher Education in the specialty "Public Health" of second-level of higher education (Master's degree): the ability to abstract thinking, analysis and synthesis, skills of information and communication technologies, the ability to conduct research at the appropriate level, the ability to learn and master modern knowledge, the ability to search, process and analyse information from various sources, the ability to be critical and self-critical, the ability to make reasonable decisions, the ability to develop and manage projects, the ability to define the priorities of public health, to provide health care needs assessment, propose science-based measures and develop appropriate action plans and strategies, the ability to draw conclusions, develop forecasts and analyse the impact of different determinants on public health, identify the needs of different population groups in relation to health, based on information obtained from epidemiological surveillance systems, the ability to characterize and study the impact of key individual determinants of health on public health in order to maintain and enhance public health, the ability to develop and implement strategies, policies and measures in health promotion, to conduct effective public health communication using a variety of communication channels and techniques, the ability to develop and implement evidence-based public health strategies, policies and interventions based on public health methods and approaches with stakeholder involvement based on a cross-sectoral approach, the ability to apply ethical and legal principles in relation to research design planning, data collection, dissemination and exploitation of research results.

Teaching of this subject is carried out in the form of lectures, practical classes and independent supervised work of master students. Only active and interactive teaching methods are used.

The practice of lecturing includes such forms of teaching as binary lecture, lecture-conversation and lecture-discussion, which require appropriate preparation of students during self-study on predetermined topics.

The methods of conducting practical classes are mainly business games, brainstorming, educational discussion and case method. These methods develop students' ability to analyse and synthesize, to communicate, to act and evaluate their actions, to apply the acquired practical skills.

The method of individual educational and research tasks is used for students' independent work. Performance of the tasks provides not only active mastering by students of the course program, but also preparation for carrying out research for master's thesis.

During classes, students actively exploit the knowledge gained in studying of the following disciplines: "Biostatistics", "Fundamentals of Epidemiology", "Scientific Communications in Public Health", "Informatization and Communication in Health Care", "Monitoring and Evaluation in the Public Health System". This comprehensive approach to the application of knowledge acquired by students during the study of various disciplines, allows to stimulate students' learning and cognitive activity, to carry out current comprehensive control of student achievements for the entire period of study at the department, to develop students' ability to apply knowledge, skills and abilities in total and develop such important qualities as the ability to analyse and synthesize and systemic actions through the application of structural-logical thinking.

Upon completion of training in this subject, masters must be fully prepared to perform a scientific master's thesis. Thus, during the study of the subject masters directly determine the direction and topic of scientific master's work and its purpose and objectives of the study, object, subject, base of research and sample size, as well as define research methods, determine the structure of analytical review of scientific literature on the topic of master's thesis.

Masters of Public Health of Uzhhorod National University (11 full-time and 9 part-time students) in addition to the above during studying of this subject prepared 11 review articles and 4 analytical articles on master's theses, which were discussed at practical classes, reviewed and sent for publishing in professional journals of Ukraine. It is important that out of the total number of articles, 12 (80.0 %) are independent. Masters, during practical classes and independent work, conducted statistical processing of data from sectoral statistical reporting and prepared 24 abstracts of reports. The reports were presented at the conference of masters of the university and published in the conference materials, 4 abstracts were presented at the II International Student Scientific Conference in Michalovce (Slovakia), 5 abstracts at the 74th International Scientific-Practical Conference of medical students and young scientists "Actual Problems of Modern Medicine" of Samarkand State Medical

Institute (Uzbekistan) and 2 abstracts at the International Scientific and Practical Conference of Young Scientists to the 100th anniversary of Tashkent Medical Academy "Medical Science of the XXI century. A look into the future".

Conclusions. The use of active and interactive forms of classroom training and controlled forms of self-preparation of master students majoring in "Public Health" in studying the subject "Organization and presentation of scientific research" allows them to master basic competencies and develop students' ability to analyse and synthesize, communicate, employ systemic actions and to evaluate them, apply the acquired practical skills, as well as prepare for a scientific master's study. Thus, the methodological and pedagogical basis for teaching masters of public health the subject "Organization and presentation of scientific research" is to use active and interactive forms of classroom teaching using the method of controlled individual learning and research tasks for independent work of students.

REFERENCES

Про схвалення Концепції розвитку системи громадського здоров'я. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 30 листопада 2016 р. № 1002-р. (2016) (*On approval of the Concept of Public Health System Development. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 30, 2016 № 1002-r.* (2016)).

Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку системи громадського здоров'я. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 18 серпня 2017 р. № 560-р. (2017) (*On approval of the action plan for the implementation of the Concept of Public Health System Development. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of August 18, 2017 № 560-r.* (2017)).

Питання Міністерства охорони здоров'я. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 2 вересня 2015 р. № 909-р. (2015). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/909-2015-%D1%80 (*Questions from the Ministry of Health. Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of September 2, 2015 № 909-r.* (2015). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/909-2015-%D1%80).

Наказ МОН України від 12.12. 2018 № 13 83 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 229 «Громадське здоров'я» для другого (магістерського) рівня вищої освіти» (2018) (*Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 12.12. 2018 № 13 83 "On approval of the standard of higher education in specialty 229" Public Health "for the second (master's) level of higher education"* (2018)).

Кремень, В. Г. (ред.) (2014). *Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації.* К.: ДП «НВЦ «Пріоритети» (Kremen, V. H. (ed.) (2014). *Development of educational programs. Guidelines.* Kyiv: Priority Research Center).

РЕЗЮМЕ

Миронюк Иван, Холонич Ян, Ванчова Алика, Билак-Лукянчук Виктория, Завиш Моника, Слабский Геннадий. К вопросу о методических и педагогических основах обучения магистров общественного здоровья дисциплины «Организация и презентация научного исследования».

Целью статьи является определение методических и педагогических основ преподавания дисциплины «Организация и презентация научных исследований»

магистрам общественного здоровья. Материалами исследования являются действующие законодательные и нормативно-правовые акты Украины по функционированию системы здравоохранения и подготовки магистров общественного здоровья, учебные планы подготовки магистров общественного здоровья. В работе использованы методы контент-анализа, структурно-логического анализа и системного подхода. В статье представлена структура учебной программы дисциплины «Организация и презентация научных исследований», методы, формы и результаты ее преподавания. Методическими и педагогическими основами преподавания магистрам общественного здоровья дисциплины «Организация и презентация научных исследований» является использование активных и интерактивных форм аудиторного обучения с использованием метода управляемого индивидуального обучения и исследовательских задач для самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: *общественное здоровье, магистры, подготовка, дисциплина «Организация и презентация научных исследований», методологические и педагогические основы.*

АНОТАЦІЯ

Миронюк Іван, Холонич Ян, Ванчова Аліка, Білак-Лук'янчук Вікторія, Завиш Моніка, Слабський Геннадій. До питання методичних і педагогічних засад навчання магістрів громадського здоров'я дисципліни «Організація та презентація наукового дослідження».

Метою статті є визначення методичних та педагогічних засад викладання дисципліни «Організація та презентація наукових досліджень» магістрам громадського здоров'я. Матеріалами дослідження є чинні законодавчі та нормативно-правові акти України щодо функціонування системи охорони здоров'я та підготовки магістрів громадського здоров'я, навчальні плани підготовки магістрів охорони здоров'я. У роботі використано методи контент-аналізу, структурно-логічного аналізу й системного підходу. У статті представлено структуру навчальної програми дисципліни «Організація та презентація наукових досліджень», методи, форми та результати її викладання. Методичними та педагогічними засадами викладаання магістрам громадського здоров'я дисципліни «Організація та презентація наукових досліджень» є використання активних та інтерактивних форм аудиторного навчання з використанням методу керованого індивідуального навчання й дослідницьких завдань для самостійної роботи студентів.

Ключові слова: *громадське здоров'я, магістри, підготовка, дисципліна «Організація та презентація наукових досліджень», методологічні та педагогічні засади.*

УДК 378.147.371.61

Анастасія Поліщук
Заклад вищої освіти «Подільський державний університет»
ORCID ID 0000-0002-5488-1224
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/076-090

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ АГРОІНЖЕНЕРІВ

У статті узагальнено наукові погляди щодо визначення поняття «педагогічні умови». На основі аналізу результатів досліджень науковців обґрунтовано

педагогічні умови формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців агроінженерії з використанням інформаційно-комунікаційних освітніх технологій, що передбачають: організацію освітнього процесу, скерованого на принципи формування іншомовної професійної компетентності та стимулювання професійної мотивації здобувачів вищої освіти. З'ясовано причини неефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій в аграрно-технічних закладах вищої освіти. Визначено необхідні умови запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес під час вивчення іноземних мов.

Ключові слова: *педагогічні умови, інформаційно-комунікаційні технології, іншомовна підготовка, майбутні фахівці, агроінженери.*

Постановка проблеми. Розвиток світового суспільства, інтеграція України в міжнародне співтовариство, розширення економічної, культурної та освітньо-наукової співпраці між державами зумовлює потребу вдосконалення вищої освіти, активізує пошук шляхів покращення якості підготовки майбутніх фахівців для всіх галузей економіки. Професійна діяльність майбутніх фахівців аграрно-промислового комплексу має свою специфіку й передбачає особливі умови формування готовності до виконання функціональних обов'язків. Особливістю такої підготовки в сучасних умовах є формування змісту іншомовної компетентності майбутніх аграрних інженерів, оскільки в Україні постійно збільшується кількість спільних агропромислових підприємств, закордонних виробників, транснаціональних корпорацій, аграрний сектор поповнюється потужною високопродуктивною закордонною технікою, насінням сільськогосподарських культур, мінеральними добривами й засобами захисту рослин. Для правильної експлуатації, обслуговування та ремонту закордонної техніки, упровадження у виробництво новітніх передових технологій потрібні грамотні, висококваліфіковані фахівці, які визначаються не лише достатньою кваліфікацією у професійній сфері, а й готовністю вирішувати виробничі завдання в умовах іншомовної комунікації. Володіння іноземними мовами збільшує професійну конкурентоспроможність майбутніх фахівців аграрної галузі на ринку праці, сприяє розширенню наукових зв'язків, установленню плідних професійних контактів та обміну інформацією, налагодженню ділового спілкування із іноземними партнерами з питань механізації, автоматизації та комп'ютеризації сільськогосподарських виробничих процесів.

Аналіз актуальних досліджень. Успішне формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців аграрно-інженерних спеціальностей у процесі професійної підготовки можливе за наявності відповідних педагогічних умов. Визначення таких умов вимагає з'ясування сутності цього поняття, оскільки в педагогічній науці існують різні підходи до його тлумачення. Питанням визначення поняття

педагогічних умов у різних аспектах педагогічної науки займалися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, серед яких В. Андрєєва, І. Андрощук, Ю. Бабанський, О. Белкін, О. Городиська, Н. Житнік, Н. Іпполітова, М. Конюхов, Ю. Костюшко, Н. Кузьміна, В. Михнюк, С. Ожегов, Р. Серьожников, Н. Стеріхова та багато інших.

Поняття «педагогічні умови» К. Дубич визначає як сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, які забезпечують досягнення конкретної мети (Дубич, 2007, с. 79). Дослідник К. Касярум характеризує педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, які сприяють ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців (Касярум, 2011). І. Андрощук стверджує, що саме педагогічні умови виступають у якості певних факторів, обставин, що сприяють або протидіють реалізації змісту, технологій підготовки фахівця (Андрощук, 2016). Зокрема М. Михнюк педагогічні умови визначає як сукупність заходів, які забезпечують найбільш сприятливе середовище для ефективного функціонування певної методичної системи (Михнюк, 2016, с. 232).

У теоретичному плані поняття «педагогічні умови» розкриваються багатьма дослідниками. Але загальноприйнятого визначення цього феномену в науково-педагогічній літературі не існує, кожен автор їх обґрунтовує на власний розсуд, залежно від потреб свого дослідження.

Узагальнюючи наведені визначення педагогічних умов, можна стверджувати, що загальні фахові компетентності майбутніх фахівців будь-якої спеціальності формуються під впливом зовнішніх і внутрішніх умов, усвідомленого чи неусвідомленого сприйняття інформації щодо майбутньої професії, а педагогічні умови – це сукупність факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ освітнього процесу для досягнення поставленої мети, які мають ефективно впливати на формування та розвиток всіх компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців.

Процес формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців аграрно-інженерних спеціальностей вимагає необхідності дотримання деяких специфічних педагогічних умов. Іншомовна підготовка паралельно з фаховою посідає одну з ключових позицій у професійній підготовці майбутніх аграрних інженерів. Для формування іншомовної компетентності необхідно забезпечити гармонійний розвиток усіх видів їх мовленнєвої діяльності, формувати комунікативні вміння забезпечувати соціокультурний розвиток їх особистості. Особливу увагу варто приділяти комунікативній методиці

навчання іноземним мовам і застосуванню інтенсивних інноваційних, інформаційно-комунікаційних та інших прогресивних освітніх технологій.

Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців машинобудівної галузі передбачають: стимулювання професійної мотивації студентів щодо оволодіння культурою іншомовного спілкування як важливого складника професіоналізму сучасного інженера; створення з урахуванням культурологічного, компетентнісного, системного, комунікативного, контекстного, особистісно-діяльнісного і деонтологічного підходів, сприятливого іншомовного освітнього середовища, яке надає можливості для іншомовної взаємодії студентів у різних видах професійної підготовки з метою оволодіння ними компетенціями (знаннями, уміннями, навичками) й особистісними якостями, що характеризують майбутнього фахівця як носія культури іншомовного професійного спілкування (Тимощук, 2019).

Цікавою є думка С. Коновальчука, де він трактує, що педагогічна умова – це певна сукупність елементів освітнього середовища, факторів, що сприяють ефективній оптимізації процесу навчання, успішному досягненню поставленої задачі як необхідної обставини (комплекс засобів), від якої в подальшому залежатиме ефективність та результативність процесу підготовки майбутніх фахівців до професійної іншомовної діяльності (Коновальчук, 2018).

На думку А. Литвина та О. Мацейко, під педагогічними умовами розуміються такі, що спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або реалізації певних інновацій (Литвин та Мацейко, 2013, с. 46).

Структурною оболонкою педагогічних технологій чи педагогічних моделей є педагогічні умови, завдяки яким реалізуються компоненти інноваційних технологій. Вони віддзеркалюють структуру готовності майбутніх фахівців до діяльності в умовах профільного навчання й містять передбачені технологією формування готовності, компоненти та моделі (Блажук, 2011).

Проте, незважаючи на вагомі наукові результати досліджень, поза увагою науковців залишається проблема виявлення й обґрунтування педагогічних умов формування іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців аграрно-інженерних спеціальностей з використанням інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Мета статті полягає у з’ясуванні педагогічних умов формування іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців аграрно-інженерних спеціальностей як складової під час застосування інноваційних

інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням для готовності вирішувати виробничі питання в умовах іншомовної комунікації. Завдання статті: визначити сутність поняття «педагогічні умови» на основі узагальнення визначень відомих науковців; з'ясувати й узагальнити педагогічні умови освітнього процесу в аграрно-технічних закладах вищої освіти під час вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням з використанням інформаційно-комунікаційних освітніх технологій. Охарактеризувати сучасні мультимедійні засоби й визначити роль комп'ютеризації в освітньому процесі під час вивчення іноземних мов.

Методи досліджень. Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових джерел для визначення специфіки та змісту поняття «педагогічні умови» та описовий метод для теоретичного обґрунтування визначених педагогічних умов формування знань та вмінь під час застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням майбутніми фахівцями аграрно-інженерних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Реалізація політики у сфері науки, освіти та інновацій з точки зору співпраці з міжнародними організаціями, участь у проєктах, обмін досвідом та стажування за кордоном, а цього вимагає сучасний аграрний сектор економіки з прогресивними агротехнічними технологіями та закордонною технікою, можливі за умови достатнього рівня іншомовної компетенції фахівців аграрно-інженерних спеціальностей.

В умовах формування інноваційного суспільства функціональними особливостями освіти є не тільки здатність надавати тим, хто навчається, обсяг знань, умінь та навичок, але й підвищувати здатність до сприйняття й використання на практиці нових наукових ідей, здібностей, ініціативності та новаторства (Різник, 2017, с. 155).

На основі аналізу результатів досліджень відомих науковців, які вивчали проблему поняття «педагогічні умови» стосовно певного виду діяльності, нами обґрунтовано педагогічні умови формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців агроінженерії з використанням інноваційних інформаційно-комунікаційних освітніх технологій, що передбачають: організацію освітнього процесу, скерованого на принципи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх аграрних інженерів з урахуванням специфіки професійно-орієнтованого іншомовного спілкування за рахунок створення інформаційно-комунікаційного навчального середовища, установлення міжпредметних зв'язків, здатність

викладачів іноземних мов до роботи в умовах комп'ютеризації; стимулювання професійної мотивації здобувачів вищої освіти щодо оволодіння культурою іншомовного спілкування як важливого складника професіоналізму сучасного аграрного інженера, шляхом активного залучення до вивчення різноманітних носіїв інформації і телекомунікацій та використання їх як для особистих потреб, так і застосування в освітньому процесі.

При цьому головним завданням вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти аграрно-інженерного напряму є формування комунікативної компетенції. Комунікативний підхід повинен мати на увазі навчання спілкуванню й формування готовності майбутнього аграрного інженера до професійно-виробничої діяльності. Оволодіння комунікативною іншомовною професійною і міжкультурною компетенціями неможливе без використання інноваційних технологій, у тому числі інформаційно-комунікаційних.

На сучасному етапі розвитку світової науки та освіти, крім основних методів навчання, що традиційно використовуються в освітньому процесі, йде активний пошук та апробування нових підходів і методів навчання іноземним мовам. З найбільш відомих інноваційних технологій найцікавішими, на наш погляд, які можна запровадити в освітній процес закладів вищої освіти для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців аграрно-інженерних спеціальностей, є інформаційно-комунікаційні або так звані цифрові технології, які досить активно використовуються і продовжують удосконалюватися в наш час, особливо в умовах пандемії, оскільки заняття все частіше доводиться проводити в дистанційній формі у зв'язку з карантинними обмеженнями.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу створити інформаційно-дидактичне середовище в процесі вивчення іноземної мови здобувачами вищої освіти. Проте рівень використання таких технологій залежить, насамперед, від професійної підготовки, інформованості й готовності викладачів іноземних мов. Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, апаратних і програмних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збирання, обробку, зберігання й відображення інформації з метою зменшення складності його використання, а також підвищення надійності та ефективності роботи навчально-виховного процесу (Кадемія, 2011). І. Заярна визначає інформаційно-комунікаційні технології як узагальнювальне поняття, що описує різні пристрої, механізми, способи, алгоритми обробки інформації. Найважливішим сучасним пристроєм інформаційно-комунікаційних технологій є комп'ютер, забезпечений

відповідними програмами та засобами телекомунікацій разом із розміщеною на них інформацією. Крім того, вона виділяє такі основні напрями використання ІКТ у навчанні іноземної мови:

- використання з метою навчання шляхом моделювання, наочного представлення мовних, мовленнєвих і соціокультурних процесів та явищ;
- організацію тренування у використанні навчального матеріалу (формування мовленнєвих умінь та мовних навичок);
- контроль і оцінювання рівня сформованості вмінь та навичок, зберігання, збір та обробку статистичної інформації;
- забезпечення діалогу, комунікації за допомогою комп'ютерних мереж (Заярна, 2015).

Подібної думки дотримується і Т. Дрофа, який відводить значну роль у підвищенні ефективності процесу викладання іноземних мов використанню мережі Інтернет. Зазвичай, найпростіше застосування Інтернету в навчанні іноземних мов – це використання його як джерела додаткових матеріалів. Однак, найповніше можливості Інтернету розкриваються під час використання його в навчальній аудиторії: це можуть бути спеціальні тренувальні вправи для дистанційного навчання мов, електронне листування з іноземними партнерами, творча діяльність цілих колективів під час створення інтерактивних журналів тощо. Інтернет дає студентам доступ до інформації, включаючи аудіювання, читання і письмо (Дрофа, 2012).

Зарубіжні дослідники (Сімін Гавіфекр (Simin Ghavifekr) та Ван Атіра Ван Росд (Wan Athirah Wan Rosd) вважають, що інформаційно-комунікаційні технології здатні забезпечити динамічне та активне середовище для викладання та навчання і мають бути включені в щоденний освітній процес у роботі з вихованцями. Педагогів учені розглядають як ключових гравців у використанні таких технологій в освітньому процесі (Ghavifekr, 2015).

Інформаційно-комунікаційні технології – це загальний термін, який підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій, комп'ютерів, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та змінювати інформацію (Стрельніков, 2013). Іншими словами, інформаційно-комунікаційна технологія складається з інформаційних технологій, а також телекомунікацій, медіа-трансляцій, усіх видів аудіо та відео обробки, передачі, мережевих функцій управління та моніторингу. Вираз уперше було використано в 1997 році в доповіді Д. Стівенсона для

уряду Великої Британії, який посприяв створенню нового Національного навчального плану Великої Британії у 2000 році (*The Independent ICT,* 1997).

Для ефективного запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес під час вивчення іноземних мов необхідно створити певні умови, основними з яких є:

- підготовка професорсько-викладацького складу до роботи в умовах комп'ютеризації освітнього процесу;
- забезпечення аудиторного фонду мультимедійними засобами, Інтернет-сервісами, програмами й засобами телекомунікацій;
- підготовка здобувачів вищої освіти до роботи на платформах електронних баз (Буровицька, 2016).

Як показує аналіз результатів проведеного дослідження, заклади вищої освіти аграрно-інженерного напряму ще не повною мірою можуть використовувати інформаційно-комунікаційні технології для забезпечення формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців агроінженерії в процесі вивчення іноземних мов. Основними причинами цієї проблеми є те, що професорсько-викладацький склад, який забезпечує викладання іноземних мов, – це фахівці-гуманітарії, які на високому рівні володіють іноземними мовами і проводять заняття відповідно до стандартних програм, але при цьому недостатньо орієнтуються в загальнотехнічній конструкторській документації, агротехнологічних операціях, будові та принципах роботи сільськогосподарської техніки й обладнання, що не дає можливості пов'язувати матеріали з майбутньою професією фахівців агроінженерії. Ще однією з причин можна назвати недостатнє забезпечення сучасними технічними засобами навчальних аудиторій і кабінетів через низьке фінансування на придбання сучасної оргтехніки, комп'ютерних телекомунікацій, мультимедійних засобів. Що ж стосується здобувачів вищої освіти, то також постає питання, чи забезпечені вони зворотними засобами зв'язку під час використання інформаційно-комунікаційних технологій у сільській місцевості для вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням.

Якщо створити належні педагогічні, методичні, організаційні та комунікаційні умови в закладах вищої освіти аграрно-інженерного напряму для викладачів і здобувачів освіти, то лише тоді можна сподіватися на позитивний результат засвоєння іноземних мов майбутніми фахівцями.

Ефективна іншомовна професійна підготовка майбутніх фахівців можлива лише за умови розробки якісної робочої навчальної програми, яка би відповідала всім вимогам професійної сфери до їх компетентності. А тому

під час складання робочих програм із дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», викладачі іноземних мов обов'язково повинні тісно співпрацювати з викладачами загальнотехнічних та спеціальних фахових дисциплін. Якщо навіть не знання специфіки аграрно-інженерного фаху, то змістовні консультації фахівців агроінженерів будуть достатньо доречними для викладачів іноземних мов під час підготовки комплекту навчально-методичних, дидактичних матеріалів та інших організаційних питань, пов'язаних із підвищенням ефективності освітнього процесу.

Зміст робочої навчальної програми з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» обов'язково необхідно формувати за принципом узгодженості, що передбачає розроблення навчальних планів спеціальності з метою обрання й визначення логічної послідовності тематики навчальних занять відповідно до тем професійно-орієнтованих дисциплін.

Що ж стосується матеріально-технічної бази, то кабінети, спеціальні аудиторії аграрно-технічних закладів вищої освіти необхідно укомплектувати Інтернет-сервісами, програмним забезпеченням і засобами комунікації.

Серед вимог до базового рівня технологічної грамотності педагогічних працівників зазначено, що педагоги мають володіти базовими Інтернет-сервісами і технологіями, уміти працювати з браузерами, формувати запити на пошук інформації в пошукових системах, зберігати інформацію (текстову, графічну, відео, аудіо), знайдену в мережі Інтернет (Дегтярьова, 2014, с. 50).

Сервісами мережі Інтернет називають взаємодію двох програм, які побудовані на принципі «клієнт-сервер» для обміну інформацією між ними, а також забезпечення можливості пошуку необхідної нової інформації та її представлення. Одна з основних служб – WWW (World Wide або WEB-служба), яка є гіпертекстовою (гіпермедіа) системою, призначеною для інтеграції різних мережевих ресурсів у єдиний інформаційний простір, та дозволяє відобразити й обмінятися інформацією, а також надати доступ майже до всіх видів ресурсів мережі (Kostikova, 2007).

Телеконференції, або групи новин (Usenet), забезпечують зберігання й пересилання файлів різних типів шляхом колективного обміну повідомленнями за принципом «від одного – багатьом», коли «послане користувачем повідомлення розповсюджується, багатократно дублюючись, мережею, досягаючи за доволі короткі строки всіх учасників телеконференції Usenet у всьому світі» (Channels, 2013).

Сервіс IRC (Internet Relay Chat) призначений для підтримки текстового спілкування або навіть дистанційної конференції в реальному часі (chat).

Голосове спілкування і відеоконференції (відбуваються в режимі on-line) надають можливість двом і більше абонентам чути й бачити один одного; для проведення аудіо- та відеоконференцій абоненти повинні мати певне обладнання (комп'ютер, підключений до мережі Інтернет, мікрофон, динаміки, відеокамеру) і програмне забезпечення.

Соціальні мережі – це платформи, он-лайн сервіси або веб-сайти, що призначені для побудови, відображення й організації соціальних взаємовідносин між людьми. Прикладом є соціальний сервіс Інтернету Веб 2.0 (Web 2.0), який дозволяє користувачам здійснювати спільну діяльність через обмін інформацією, збереження посилань і мультимедійних документів, створення й редагування публікацій завдяки налагодженню соціальної взаємодії (Дегтярьова, 2016).

Програмні засоби загального призначення розраховані на широке коло користувачів, призначені для організації облікового процесу та для розв'язання різноманітних завдань із опрацюванням інформації. Для організації освітнього процесу варто використовувати:

- текстові редактори, які застосовуються для створення текстових документів і дозволяють вводити, редагувати, форматувати текст, установлювати зображення, таблиці, перевіряти правопис;

- табличні процесори, що дозволяють розв'язати коло завдань, пов'язаних із числовими розрахунками, а також здійснювати побудову діаграм, графіків тощо;

- програми обробки графічних зображень або графічні редактори, що дозволяють створювати, редагувати, записувати у файли, надсилати на пристрій виведені графічні зображення, а також корегувати картинки, введені за допомогою сканерів;

- програми обробки, нарізки, відтворення звуку й відео: програвачі; редактори; засоби захоплення аудіо та відео з екрана; конвертори тощо;

- програми-словники, які є електронною базою даних локального або он-лайн характеру, що містять словникові статті, у яких можна здійснювати швидкий пошук потрібних слів із урахуванням морфологічних форм і можливістю контекстуального пошуку, перекладу іншими мовами тощо (Носенко, 2011).

Найбільш розповсюдженими наразі в Інтернеті є листування електронною поштою (e-mail), а також використання сервісів інтерактивного

спілкування, за допомогою яких здійснюється передавання голосу, відеозображення чи тексту (у формі чату, надсилання файлів і відкладених повідомлень). Листування електронною поштою (e-mail) – найпоширеніша послуга мережі Інтернет, за допомогою якої користувачі можуть отримувати більшу частину інформації, що подають в Інтернеті в режимі on-line і до якої вони не мають доступу. Ураховуючи, що «більшість ... мовних і позамовних ознак, якими позначається електронна пошта, передають письмово типові характеристики усної комунікації й широко використовуються в її інших формах: чатах, письмових повідомленнях тощо» (Беззубова, 2010, с. 75), викладачі можуть запропонувати порівняти структуру класичних листів і листів, надісланих електронною поштою, звернувши увагу на продуманість чи спонтанність текстів, їх відредагованість.

Комунікаційна система VoIP (Skype) (англ. voice over IP) використовує принцип взаємодії комп'ютерів «рівний рівному» (Peer to peer, P2P). Це «технологія передачі медіа даних у реальному часі за допомогою сімейства протоколів TCP/IP» (Channels, 2013). Перевага Skype полягає в тому, що ця програма дозволяє телефонувати через Інтернет, а зв'язок можна налагоджувати як між двома комп'ютерами, так і між комп'ютером і телефоном. Завдяки Viber, установленому на смартфонах на базі Android, BlackBerry OS, iOS, Windows Phone, Symbian, Bada, Windows, OS X, Linux, можна з будь-якої точки світу телефонувати, писати, обмінюватися зі співрозмовником зображеннями з телефону, планшета або комп'ютера. Використовуючи Skype та Viber на заняттях, викладач може організувати спілкування, наприклад, із носіями іноземної мови, що вивчається, або з іншими суб'єктами, а потім запропонувати проаналізувати особливості їхнього мовлення тощо.

Педагогічні умови іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців аграрно-інженерних спеціальностей із застосуванням інформаційно-комунікаційних освітніх технологій під час вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням дають змогу забезпечити освітній процес якісними дидактичними та методичними матеріалами, сприяючи формуванню високого рівня мотивації до навчання здобувачів вищої освіти.

Охарактеризовані засоби інформаційно-комунікаційних технологій можна розглядати як інструменти процесу інформатизації та комп'ютеризації освітнього процесу, оскільки інформатизація всіх ланок суспільного життя потребує нового підходу до навчання й організації, а це вимагає від викладачів іноземних мов володіння інформаційно-комунікаційними технологіями і застосування їх у професійній діяльності,

тому для них «застосування комп'ютера, мультимедійних програм та інформації з усесвітньої мережі Інтернет поступово переходить у набір стандартних засобів навчання» (Бурковська, 2015, с. 32).

Реалізація педагогічних умов іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців аграрно-інженерних спеціальностей із застосуванням інформаційно-комунікаційних освітніх технологій дозволить забезпечити організаційно-педагогічний супровід загальної професійної підготовки майбутніх агроінженерів, а також удосконалити систему професійної підготовки науково-педагогічних працівників для роботи в умовах комп'ютеризації освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у процесі вивчення іноземних мов інформаційно-комунікаційні технології є потужним джерелом інформації, вони можуть застосовуватися як засіб індивідуалізації навчання, оцінювання й контролю знань, а також як засіб активізації творчої діяльності здобувачів вищої освіти та підвищення інтересу до навчання і рівня володіння іноземними мовами. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій є на сьогодні невід'ємною частиною успішного та результативного проведення практичних занять і позааудиторних заходів.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в експериментальній перевірці педагогічних умов із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій щодо формування особистості майбутніх аграрних інженерів у контексті іншомовної професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

Андрощук, І. В. (2016). Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів трудового навчання і технологій до педагогічної взаємодії. *Наукові записки. Вип. 10. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Ч. 3,* 104-107 (Androshchuk, I. V. (2016). Pedagogical conditions of preparation of future teachers of labor education and technologies for pedagogical interaction. *Proceedings, Series: Problems of methods of physical-mathematical and technological education. Part 3, 10,* 104-107).

Беззубова, О. О. (2010). Електронний лист – один із видів інтернет-комунікації. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки, 7,* 71-75 (Bezzubova, O. O. (2010). Email is one of the types of internet communication. *Lesya Ukrainka Volyn National University Scientific Bulletin, 7,* 71-75).

Блажук, О. А. (2011). Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування інформаційних технологій. *Вісник НАДПСУ, 4,* 5-8 (Blazhuk, O. A. (2011). Pedagogical conditions for forming the readiness of future border guards to use information technology. *NADPSU Bulletin, 4*, 5-8).

Бурковська, З. (2015). Мовні мультимедійні програми як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. *Молодь і ринок, 11 (130),* 31-35 (Burkovska, Z. (2015). Language multimedia programs as a means of forming foreign language communicative competence of students. *Youth and the market, 11 (130),* 31-35).

Буровицька, Ю. М. (2016). Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, Вип. 133,* 23-26 (Burovytska, Yu. M. (2016). Information and communication technologies in higher educational institutions: implementation algorithm. *Chernihiv National Pedagogical University Bulletin. Series: Pedagogical sciences, 133,* 23-26).

Дегтярьова, Г. А. (2016). Засоби інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку ІК-компетентності вчителів філологічних дисциплін. *Інформаційні технології і засоби навчання, Том 56, № 6,* 107-120 (Dehtiarova, H. A. (2016). Means of information and communication technologies for the development of IC-competence of teachers of philological disciplines. *Information technologies and teaching aids, 6,* 107-120).

Дегтярьова, Г. А. (2014). Підготовка вчителів до використання контенту Інтернет-ресурсів для підвищення ефективності уроку літератури. *Імідж педагога, 3 (142),* 49-52 (Dehtiarova, H. A. (2014). Preparing teachers to use the content of Internet resources to improve the effectiveness of literature lessons. *The image of the teacher, 3 (142),* 49-52).

Дрофа, Т. П. (2012). Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій під час викладання іноземної мови. *Вісник психології і педагогіки, 10,* 77-88 (Drofa, T. P. (2012). The use of modern information and communication technologies in teaching a foreign language. *Bulletin of psychology and pedagogy, 10,* 77-88).

Дубич, К. В. (2007). *Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.07). Рівне (Dubych, K. V. (2007). *Personally oriented education of students in the socio-cultural environment of higher education* (PhD thesis). Rivne).

Заярна, І. С. (2015). Деякі аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні англійської мови. *Педагогічні науки, 4,* 15-24 (Zaiarna, I. S. (2015). Some aspects of the use of information and communication technologies in teaching English. *Pedagogical sciences, 4,* 15-24).

Кадемія, М. Ю., Шахіна, І. Ю. (2011). *Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі*. Вінниця: ТОВ «Планер» (Kademiia, M. Iu., Shakhina, I. Iu. (2011). *Information and Communication Technologies in the Educational Process*. Vinnytsia: «Planer» Ltd.).

Касярум, К. (2011). *Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи*. Черкаси (Kasiarum, K. (2011). *Formation of communicative competence of future teachers of higher school.* Cherkasy).

Коновальчук, С. А. (2018). Педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності майбутніх студентів журналістів. *XIV Міжнародна наукова інтернет-конференція Advanced Technologies of Science and Education (19-21 квітня 2018 року)* (Konovalchuk, S. A. (2018). Pedagogical conditions for the formation of professional foreign language competence of future students of journalists. *Proceedings of XIV International Scientific Internet Conference Advanced Technologies of Science and Education*).

Литвин, А., Мацейко, О. (2013). Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти, 4,* 43-63 (Lytvyn, A., Matseiko, O. (2013). Methodological principles of the concept of «pedagogical conditions». *Pedagogy and psychology of vocational education, 4,* 43-63).

Михнюк, М. І. (2016). *Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю* (дис. … докт. пед. наук:

13.00.04. К. (Mykhniuk, M. I. (2016). *Theoretical and methodological bases of development of professional culture of teachers of special disciplines of construction profile* (DSc thesis). Kyiv).

Носенко, Т. І. (2011). *Інформаційні технології навчання: навч. посіб*. К.: Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка (Nosenko, T. I. (2011). *Information Learning Technologies*. Kyiv Borys Hrinchenko University).

Різник, В. В., Різник, Н. А. (2017). Технологічні аспекти формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання допрофесійної діяльності. *Теоретична і дидактична філологія, Вип. 24,* 155-165 (Riznyk, V. V., Riznyk, N. A. (2017). Technological aspects of formation of readiness of future teachers of professional training to pre-professional activity. *Theoretical and didactic philology, 24,* 155-165).

Стрельніков, В. Ю., Брітченко, І. Г. (2013). Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава: ПУЕТ (Strelnikov, V. Yu., Britchenko, I. H. (2013). *Modern technologies of higher education: a modular manual for students of author's refresher courses MIPK PUET*. Poltava: PUET).

Тимощук, О. О. **(**2019). *Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців машинобудівної галузі* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Харків (Tymoshchuk, O. O. (2019). *Pedagogical conditions for the formation of a culture of foreign language professional communication of future specialists in the engineering industry* (PhD thesis). Kharkiv).

Channels of communication and Internet services. Retrieved from: http://www.kievoit.ippo.kubg.edu.ua/kievoit / 2013/99/99.html.

Kostikova, I. I. (2007). *Theoretical and methodological foundations of computer linguistics.* Vinnytsia: "Podillia 2000".

Simin Ghavifekr, Wan Athirah Wan Rosdy (2015). Teaching and Learning with Technology: Effectiveness of ICT Integration in Schools. *International Journal of Research in Education and Science, 1 (2). Summer*. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105224.pdf.

The Independent ICT in Schools Commission (1997). *Information and Communications Technology in UK Schools, an independent inquiry*. London.

РЕЗЮМЕ

Полищук Анастасия. Педагогические условия применения информационно-коммуникационных технологий при иноязычной подготовке агроинженеров.

На основании анализа результатов исследований известных ученых обоснованы педагогические условия формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих специалистов агроинженерии с использованием информационно-коммуникационных образовательных технологий, которые предусматривают: организацию образовательного процесса, направленного на принципы формирования иноязычной профессиональной компетентности и стимулирования профессиональной мотивации. Выяснены основные причины неэффективного использования информационно-коммуникационных технологий в аграрно-технических заведениях высшего образования.

Ключевые слова: *педагогические условия, информационно-коммуникационные технологии, иноязычная подготовка, будущие специалисты, агроинженеры.*

SUMMARY

Polishchuk Anastasiia. Pedagogical cconditions for the use of information and communication technologies in foreign language training of agricultural engineers.

The article summarizes scientific views on the definition of "pedagogical conditions". Based on the analysis of research results of well-known scientists, the pedagogical conditions for the formation of foreign language professional competence of future agricultural engineering specialists using information and communication educational technologies are substantiated, including: organization of educational process aimed at the principles of formation of foreign language professional competence and stimulation of professional motivation. The main reasons for the inefficient use of information and communication technologies in agricultural and technical institutions of higher education have been identified. The necessary organizational conditions for the introduction of information and communication technologies in the educational process in the study of foreign languages have been determined. It is proposed to create certain conditions for teachers of foreign languages in order to prepare them for work in the computerization of the educational process, and it is recommended to work closely with teachers of general technical and special disciplines to coordinate working curricula and selection of didactic and methodological materials that correspond to professional-oriented topics. Based on the analysis of the best practices of specialists in computerization of the educational process, a list of basic technical means of learning is proposed, which includes the main functions of Internet services, software and means of communication in the use of information and communication educational technologies in the educational process. Information and communication technologies can be used as a means of individualization of learning, assessment and control of knowledge, as well as a means of enhancing the creative activity of higher education institutions and increasing interest in learning foreign languages. Implementation of pedagogical conditions for foreign language training of future specialists in agricultural engineering with the use of information and communication educational technologies will provide organizational and pedagogical support for general training of future agricultural engineers. The prospect of further research is seen in the experimental verification of the pedagogical conditions with the use of information and communication technologies for the formation of the personality of future agricultural engineers in the context of foreign language training.

Key words: *pedagogical conditions, information and communication technologies, foreign language training, future specialists, agricultural engineers.*

УДК 378:373.2.011.3-051:373.2.064.1]:373.22/.24

Оксана Попович
Мукачівський державний університет
ORCID ID 0000-0001-8387-2143
Вікторія Іванова
Мукачівський державний університет
ORCID ID 0000-0003-3954-9407
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/090-101

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ УМОВ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей підготовки майбутніх вихователів до створення умов взаємодії з батьками дітей раннього віку в закладі дошкільної освіти. Для проведення дослідження було використано комплекс методів:

аналіз, синтез, порівняння, узагальнення – для вивчення наукової літератури та позицій учених щодо змісту понять «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «взаємодія в умовах ЗДО». Виявлено, що вагоме місце у професійній підготовці майбутнього вихователя посідає самовдосконалення. Авторами обґрунтовано власну думку щодо принципів взаємодії з батьками дітей раннього віку, а також виокремлено найдієвіші в умовах сьогодення. Перспективою подальших розвідок є розробка порадника «Соціально-педагогічне партнерство в дошкільній освіті» для батьків, вихователів та керівництва ЗДО, громадськості.

***Ключові слова**: педагогічна взаємодія, готовність майбутнього вихователя, батьки дітей раннього віку, заклад дошкільної освіти, самовдосконалення особистості, самовиховання, самоосвіта, навчання дорослих.*

Постановка проблеми. Проблема організації взаємодії педагогів з сім'ями вихованців має свою історію й перспективи розвитку. Особливої актуальності в її вирішенні набуває саме на тому етапі соціалізації дитини, який пов'язано з її приходом до закладу дошкільної освіти. Як відомо, сім'я є першим і основним середовищем для виховання підростаючого покоління. Потенціал сім'ї в багато разів перевищує можливості будь-якого закладу освіти, тому пошуку та аналізу шляхів посилення цього потенціалу приділено пріоритетну увагу в дослідженнях не тільки педагогів, але й психологів.

З приходом дитини до дитячого садка особливу роль в її розвиткові починає посідати новий дорослий, одним із важливих завдань якого є доповнення та посилення того розвивального впливу, який сім'я справила і продовжує спрявляти на малюка. Кропітка діагностика виховного потенціалу сім'ї дозволяє педагогам отримати уявлення про можливі способи й напрями організації взаємодії з батьками з метою розвитку особистості дитини раннього віку. Крім того, аналіз вихователем стилю, форм і методів взаємодії в сім'ї допомагає персоніфікувати освітній процес щодо конкретного вихованця. Адже специфічні риси спілкування й поведінки дитини, вироблені у взаєминах з батьками, мають вирішальний вплив на процес подальшого розвитку не тільки її соціальних навичок, а й пізнавальних, мовленнєвих, фізичних, моральних якостей і здібностей.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що спеціальних досліджень щодо професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з батьками дітей раннього віку замало. Є тільки окремі напрями зазначеної проблеми, які досліджено в таких дисертаційних роботах: Н. Бугаєць (професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до роботи з сім'єю учня), О. Буздуган (підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів), Т. Гущиної (сутність і структура готовності вчителя до взаємодії з неповною сім'єю школяра), І. Дубінець

(педагогічна просвіта батьків у вітчизняній періодичній пресі другої половини XIX століття), Я. Журецького (взаємодія школи із сім'єю в залученні учнівської молоді до української національної культури), А. Залізняк (підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку), Н. Ковалевські (професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи в сім'ях), А. Курчатова (підготовка майбутніх вихователів до виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку), Н. Усманової (формування професійної готовності студентів ЗВО до роботи з батьками учнів професійно-технічних училищ), Т. Шанскової (соціально-орієнтована підготовка майбутніх педагогів до роботи з батьками молодших школярів). Для нашого дослідження в науковому та практичному значенні були цікаві дослідження Г. Борин (організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку), І. Деснової (формування педагогічної культури батьків дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти) та І. Макаренко (соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами).

Переконані, що сучасне глобалізоване суспільство, модернізована вітчизняна дошкільна освіта потребують ґрунтовного дослідження феномену соціально-педагогічного партнерства, що уможливить ефективність функціонування та конкурентоспроможність українського дошкілля.

Мета статті – обґрунтувати особливості підготовки майбутніх вихователів до створення умов взаємодії з батьками дітей раннього віку в закладі дошкільної освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і систематизація філософських, психологічних та педагогічних праць, порівняння і класифікація матеріалів з проблеми дослідження; метод теоретичних побудов.

Виклад основного матеріалу. Заклад дошкільної освіти – це перший суспільний заклад, що починає активно взаємодіяти з батьками й виступає першою ланкою системи неперервної освіти, що поряд із сімейним вихованням є підґрунтям соціокультурного становлення особистості.

В українському тлумачному словнику термін «взаємодія» трактується як процес безпосереднього або опосередкованого взаємовпливу людей один на одного, що передбачає їхню взаємну обумовленість загальними завданнями, інтересами, спільною діяльністю і взаємно орієнтованими реакціями. Ознаки реальної взаємодії: одночасне існування об'єктів; двобічність зв'язків; взаємо перехід суб'єкта і об'єкта; взаємозумовленість зміни сторін (*Великий тлумачний словник сучасної української мови,* 2004).

У широкому значенні *взаємодія* – це зв'язок між предметами в дії, погоджена дія між ким-небудь (*Великий тлумачний словник сучасної української мови,* 2004, с. 85); одна з форм взаємозв'язку між явищами, сутність яких полягає у зворотному діянні одного предмета (явища) на інші; відбувається в просторі та часі і є специфічним для кожної з форм руху матерії (*Дошкільна освіта: словник-довідник,* 2010, с. 35). У суспільстві взаємозв'язки мають різні підстави і багато різних відтінків, які залежать від особистісних якостей індивідів, що вступають у взаємозв'язок. Отже, взаємодія є способом організації спільної діяльності, що здійснюється на підставі соціального сприйняття і за допомогою спілкування. Внутрішньою особистісною основою взаємодії та її результатом виступають певні взаємовідносини. Якщо взаємодія здійснюється в умовах відкритості обох сторін, то вона служить проявом щирих стосунків.

Так, Ю. Вєрхотурова педагогічну взаємодію розуміє як контакт суб'єктів, спрямований на розвиток особистості дитини, що має слідством взаємні зміни поведінки, діяльності й відносин учасників (Вєрхотурова, 2008, с. 10). І. Дідук виокремлює характеристики педагогічної взаємодії, а саме: системність, полісуб'єктність і динамічність, що виступає формою зв'язку між системами, сутність якого полягає в узгодженій і взаємообумовленій їх зміні.

На думку І. Маркарян, взаємодія в умовах ЗДО є системою взаємообумовлених контактів в єдності соціальних, психологічних і педагогічних зв'язків, де соціальний бік – зумовлює результат педагогічної взаємодії, психологічний – забезпечує механізм його здійснення, а педагогічний – створює те середовище, у межах якого є необхідним і можливим сам процес організації педагогічної взаємодії (Маркарян, 2014, с. 2). Натомість Л. Путляєва розглядає взаємодію вихователя з батьками як процес отримання останніми знань про дитину, набуття й використання спеціальних умінь, що забезпечують її розвиток. Т. Доронова під взаємодією вихователів ЗДО і батьків розуміє систематичну передачу останнім знань, уявлень і практичних умінь у різних напрямах сімейного виховання (Доронова, 2010, с. 62). Т. Жаровцева зазначає, що взаємодія з сім'єю повинна бути заснована на глибокому розумінні внутрішнього світу кожної сім'ї в цілому. Наскільки уявлення педагога про кожну сім'ю є адекватним її індивідуальній психологічній дійсності, педагог може судити тільки завдяки аналізу й оцінці результатів власних педагогічних дій, а також однаковою мірою реакціям сім'ї на дії педагога, емоційному стану сім'ї. Іншими словами, знання про сім'ю, розуміння її психологічного стану

не можуть бути абсолютно повними, це завжди процес динамічний, що постійно розвивається (Жаровцева, 2006, с. 103).

Якість процесу взаємодії з батьками дітей раннього віку залежить від високопрофесійної підготовки майбутнього вихователя. Н. Ковалевські наголошує, що традиційна система підготовки студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи в сім'ї не повною мірою враховує актуальні проблеми й соціальні орієнтири сучасної родини, особливості взаємодії педагога та сім'ї.

Готовність майбутнього вихователя до роботи з батьками дітей раннього віку є інтегративною якістю особистості, що забезпечує результативну взаємодію педагога з батьками і включає професійно-педагогічні погляди та переконання, емоційно-вольову сферу особистості, професійні знання, уміння й прагнення працювати з батьками в сучасних умовах, самооцінку, етичну, правову культуру педагога (Борин, 2009, с. 17). Передумовою успішної підготовки вихователів груп раннього віку до взаємодії з батьками авторка вважає створення позитивної мотивації щодо актуальних проблем сім'ї, у якій виховується дитина раннього віку, наявність бажання ефективно взаємодіяти з батьками, спонукати їх до набуття знань, формування в них умінь та навичок педагогічного спілкування з дитиною та догляду за нею, усвідомлення сутності особистого впливу на розвиток малюка (Борин, 2009, с. 11).

Вагоме місце в підготовці майбутнього вихователя дітей раннього віку до взаємодії з батьками посідає самовдосконалення. Активне самовдосконалення особистості в процесі педагогічної діяльності здійснюється за допомогою самовиховання й самоосвіти. Самоосвіта в педагогічному аспекті є процесом цілеспрямованої пізнавальної діяльності з розширення й поглиблення вихователем власних педагогічних знань та вдосконалення набутих навичок. Самоосвіта є здобуттям теоретичних і практичних знань, досвіду та компетенцій у процесі самостійної роботи людини без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному закладі освіти (Дошкільна освіта: словник-довідник, 2010, с. 232).

О. Бурлука, досліджуючи проблему самоосвіти особистості, виокремлює педагогічний підхід, розглядаючи його як цілеспрямовану самостійну діяльність людини з вибору тематики, часу й засобів роботи з метою придбання знань та обрання оптимальних методик організації самоосвіти (Бурлука, 2005, с. 6). Самоосвіта, на думку вченої, пов'язана з процесами самопізнання, самоаналізу, самооцінки, саморегуляції та самореалізації (Бурлука, 2005, с. 12). Організаційною формою, шляхом якої

вирішуються завдання самовдосконалення, виступає самостійна робота вихователя. Її основними видами в плануванні педагогічної діяльності є: самостійне вивчення педагогічної літератури; аналіз передового педагогічного досвіду; самотренування в оволодінні педагогічною технікою, елементами ораторського мистецтва, взаємодії з колегами в процесі спільної педагогічної діяльності. Проте, без прагнення до постійного самовдосконалення, яке визначається усвідомленням власних недоліків і вмінням їх виправити, здібністю особистості до самоконтролю й самоаналізу, побудови дій із самовиховання, майбутній вихователь не зможе ефективно здійснювати взаємодію з батьками.

Н. Ганжа виокремлює такі форми самоосвіти вихователів ЗДО (Ганжа, 2010, с. 18): робота в бібліотеках із книгами, періодичними виданнями, монографіями, каталогами; участь у роботі тренінґів, конференцій, науково-практичних семінарів; отримання консультацій спеціалістів практичних центрів, профільних кафедр системи післядипломної освіти; вивчення і творче застосування досягнень перспективного педагогічного досвіду, упровадження інноваційних розробок; ведення власної картотеки з обраної проблеми; робота з банком діагностичних і корекційно-розвивальних програм у районних (міських) методичних центрах тощо. Результатом самоосвіти майбутнього вихователя групи раннього віку виступає здійснення планування й організації взаємодії з батьками щодо формування їхньої педагогічної культури.

О. Огієнко зазначає, що навчання дорослих повинно базуватися на андрагогічних принципах: спільної діяльності; індивідуалізації; системності; усвідомленості; самостійного навчання; опори на життєвий досвід; контектсності навчання; актуалізації (Огієнко, 2006, с. 179).

Принцип спільної діяльності передбачає спільну діяльність на рівних усіх учасників навчання. Відповідно до принципу *індивідуалізації*, кожен дорослий, спільно з іншими учасниками, створює власну індивідуальну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби й цілі навчання з урахуванням власного досвіду, рівня підготовки, психофізіологічних і когнітивних особливостей. *Принцип системності* навчання припускає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання. *Принцип усвідомленості* навчання припускає осмислення суб’єктами навчання всіх складових процесу навчання і власних дій стосовно організації цього процесу. *Принцип самостійного навчання* є пріоритетним у пізнавальній діяльності дорослих. Самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним

видом начальної роботи дорослих, які навчаються. Під самостійною діяльністю розуміється не проведення самостійної роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення тими, хто навчається, організації процесу навчання. Під самостійним навчанням розуміється здійснення дорослим організації процесу власного навчання. *Принцип опори на досвід* дорослих припускає використання досвіду як джерела пізнання нового. Відповідно до цього принципу життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід використовується як одне з джерел навчання. *Контектсність навчання*. Відповідно до принципу контектсності навчання вирішуються тільки конкретні, життєво важливі для дорослого завдання. *Принцип актуалізації* результатів навчання припускає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим знань, умінь, навичок, якостей (Огієнко, 2006). Отже, у процесі навчання дорослих мають використовуватись андрагогічні принципи.

На нашу думку, запропоновані С. Змеєвим андрагогічні принципи можуть виступити передумовою успішного інформування батьків щодо особливостей педагогічно ефективного виховання й розвитку дітей раннього віку (Змеев, 2007, с. 98): позитивного ставлення до особистості; індивідуалізації; доступності; опори на досвід; рефлексивності; самостійного навчання.

Розглянемо ці принципи більш докладно.

Принцип позитивного ставлення до особистості виявляється в педагогічному такті, делікатності та доброзичливому спілкуванні з батьками дитини, незалежно від позиції вихователя, його світогляду. Сутністю цього принципу є визнання особистості як цінності. Пошана особистості передбачає висування до неї певних вимог і виконання нею цих вимог як гарантії у збереженні й реалізації власних прав особистості, так і забезпечення прав і свобод інших членів суспільства. Особистісний підхід означає, що вихователь ставиться до кожного батька як до самостійної особистості, визнає за ними право на погляди й переконання, відмінні від інших. Дотримання означеного принципу щодо батьків є особливо актуальним у період прийому малюка до групи однолітків. Більшість батьків, особливо молодих, під час першої зустрічі бажають дізнатись якомога більше про умови перебування дитини в дошкільному закладі освіти, про особистісні риси вихователя, який буде приділяти увагу їхній дитині. Саме тому перше спілкування з батьками має будуватися на засадах взаємоповаги, сприяти уникненню напруги у взаємовідносинах та подоланню недовіри між особистостями.

Згідно з *принципом індивідуалізації,* кожен дорослий, спільно з іншими учасниками, створює власну індивідуальну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби й цілі навчання з урахуванням власного досвіду, рівня підготовки, психофізіологічних і когнітивних особливостей. Принцип індивідуалізації має на меті забезпечення врахування інтересів і побажань батьків у спільній із вихователем діяльності, відповідно до рівня освіченості, виховного досвіду та особливостей кожної сім'ї (традицій, соціального положення, умов виховання дитини тощо). Принцип індивідуалізації реалізується шляхом диференціації батьків на підгрупи залежно від інтересів і досвідченості у вихованні дитини.

Сутність *принципу доступності* полягає у відповідності змісту, методів і форм навчання рівню освіченості дорослої людини. Об'єм матеріалу, що вивчається батьками, має відповідати їх віковим особливостям сприйняття інформації, рівню їхнього інтелектуального й етичного розвитку. Інформація має висловлюватися вихователем просто, доступно і послідовно, із наведенням прикладів із практики виховання дитини. Шляхом упровадження *принципу доступності* відбувається урахування вікових та індивідуальних особливостей дорослих: їхнього темпу пізнавальної діяльності, рівня досвідченості, типу мислення, особливостей пам'яті, темпераменту тощо.

Принцип *опори на досвід* дорослих передбачає використання досвіду як джерела пізнання нового. Відповідно до цього принципу, життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід дорослого використовується як одне із джерел навчання. Використання принципу опори на життєвий досвід має на меті врахування досвіду батьків у засвоєнні нової інформації. Реалізація цього принципу сприяє виробленню вмінь і навичок у застосуванні отриманих знань у практиці виховання дитини з урахуванням уже наявних знань.

Принцип *рефлексивності* – це усвідомлене ставлення дорослого до практичної реалізації набутих знань. Принцип *самостійного навчання* є пріоритетним в пізнавальній діяльності дорослих. Самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом роботи дорослих, які навчаються. Під самостійною діяльністю розуміється не проведення самостійної роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення тими, хто навчається, організації процесу навчання.

Ми розглянули андрогогічні принципи, які використовуються в роботи з дорослими, проте В. Дуброва відзначає в своїх дослідженнях відсутність у роботі вихователя ЗДО системи науково і практично обґрунтованих принципів відбору змісту і форм взаємодії з батьками (Дуброва, 2007).

Далі обґрунтуємо власну думку щодо *принципів взаємодії з батьками дітей раннього віку*. Отже, *взаємодія з батьками буде результативною, якщо буде будуватися на таких принципах*, як:

– підхід до батьків як до активних суб'єктів процесу взаємодії (виходити з того факту, що саме батьки є соціальними замовниками, є партнерами взаємодії);

– особистісна зацікавленість батьків (побачити особистісний сенс, який допоможе правильно вибудовувати спілкування і спільну діяльність із дитиною, зробити педагогічну позицію адекватною, гнучкою, рухомою);

– емансипація батьків (звільнення від колишніх поглядів, установок на виховання дитини як на нетямущу істоту, якій треба постійно підказувати, допомагати, поведінкою якої треба керувати, та пробудження бажання краще пізнати самих себе, що в кінцевому підсумку допоможе їм краще зрозуміти свого малюка);

– довірливість відносин (забезпечення віри батьків у фахову професійну компетентність, тактовність і доброзичливість вихователя, його вміння зрозуміти й допомогти вирішити проблеми сімейного виховання);

– затвердження їх самооцінки (прояв граничної поваги до кожного з батьків, визнання його індивідуальності й неповторності, права на помилки і помилки, створення умов, за яких батьки зможуть найбільш максимально і плідно проявити свої позитивні якості та здібності).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вибір майбутніми вихователями стратегії спільної взаємодії з батьками дитини, урахування сімейних традицій, складу родини дозволяє співпрацювати всім учасникам освітнього процесу, якщо він є цікавим і переконливим. Взаємодія з сім'єю на ґрунті уважного, дбайливого ставлення до малюка, здатності до співпереживання батькам є основою майбутньої співпраці та партнерських відносин. Задля залучення батьків до освітнього середовища ЗДО з метою підвищення їхньої педагогічної компетентності необхідно прагнути задовольнити потребу в безпечному, психологічно комфортному перебуванні дитини, а також знаннях про особливості періоду дошкільного дитинства, удосконалюючи зміст і форми педагогічної взаємодії на основі співпраці.

На нашу думку, підготовка майбутніх вихователів до роботи з сім'ями, які мають дітей раннього віку, має вибудовуватися з урахуванням такої підпорядкованості дефініцій «взаємодія – співпраця – партнерство», що є логічним і обґрунтованим.

Першочерговим завданням соціально-педагогічного партнерства в дошкільній освіті є забезпечення ефективної психолого-педагогічної підтрим-

ки сім'ї на основі підвищення компетентності батьків (законних представників) у питаннях розвитку, освіти, охорони та зміцнення здоров'я дітей. Важливим чинником у розвиткові соціально-педагогічного партнерства в дошкульній освіті вважаємо вивчення його основ майбутніми вихователями ЗДО у процесі фахової підготовки. Переконані, що представлена навчальна дисципліна «Соціально-педагогічне партнерство в дошкільній освіті» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта є основою для підготовки сучасного, конкурентоспроможного вихователя ЗДО до вирішення завдань партнерства, взаємодії у сфері дошкільної освіти.

Підсумовуючи наукові розвідки з проблеми соціально-педагогічного партнерства в дошкільній освіті, хочемо виділити низку умов, що, на нашу думку, забезпечують його ефективність: спільне і єдине розуміння змісту завдань, засобів та методів виховання дітей дошкільного віку, прагнення реалізувати у спільній діяльності комплексний підхід до виховання дитини; удосконалення змісту, форм, методів і засобів виховання дитини в сім'ї та ЗДО, засноване на партнерстві з батьками; сформована належним чином компетентність вихователів та батьків з питань громадського та сімейного виховання; повага до особистості дитини-дошкільника; взаємна повага та довіра між вихователем та батьками дошкільників; вивчення передового практичного досвіду сімейного виховання, пропагування його найпрогресивніших ідей серед кола батьків дітей дошкільного віку; зближення на основі поінформованості, взаємної відповідальності батьків та педагогів за прийняті рішення, що зумовлює покращенню якості освітніх послуг; використання фахівцями в роботі з батьками спеціальних методик, що об'єднують, зближують людей, сприяють створенню ситуацій діалогу та спілкування; відповідна фахова підготовка майбутніх вихователів ЗДО.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробці порадника «Соціально-педагогічне партнерство в дошкільній освіті» для батьків, вихователів та керівництва ЗДО, громадськості.

ЛІТЕРАТУРА

Борин, Г. В. (2009). *Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку* (автореф. дис. … канд. пед. наук). Тернопіль (Borin, G. V. (2009). *Organizational and pedagogical conditions of preparation of future caregivers to work with parents of young children* (PhD thesis abstract). Ternopil).

Бурлука, О. В. (2005). *Самоосвіта особистості як соціокультурне явище* (автореф. дис. … канд. філософ. наук). Харків (Burluka, O. V. (2005). *Self-education of the personality as a socio-cultural phenomenon* (PhD thesis abstract). Kharkiv.

Бусел, В. Т. (2004). *Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000.* Київ; Ірпінь: Перун, Х (Busel, V. T. (2004). *Great Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian: 170 000*. Kyiv; Irpin: Perun, X).

Верхотурова, Ю. А. (2008). *Педагогическое взаимодействие родителей с детьми раннего возраста в учреждении дополнительного образования* (автореф. дис. … канд. пед. наук). Челябинск (Verhoturova, Yu. A. (2008). *Pedagogical interaction of parents with children from the institutions of additional education* (PhD thesis abstract). Cheliabinsk).

Ганжа, Н. (2010). Індивідуальні форми методичної роботи з педагогами закладу дошкільної освіти. *Дошкільна освіта, 3,* 15-23 (Hanzha, N. (2010). Individual forms of methodological work with teachers of the institution of preschool education. *Preschool education, 3,* 15-23).

Доронова, Т. Н. (2004). Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. *Дошкольное воспитание*, 1, 60-68 (Doronova, T. N. (2004). Imagine prescription learning with children. *Preshool education, 1,* 60-68).

Крутій, К. Л., Фунтікова, О. О. (2010). *Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв.* Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД (Kruty, K. L., Funkova, O. O. (2010). *Preschool education: dictionary: more than 1000 terms, concepts and titles.* Zaporizhzhia: LIPS LTD).

Дуброва, В. П. (2007). *Теоретико-методические аспекты взаимодействия детского сада и семьи.* Минск: Консорциума (Dubrova, V. P. (2007). *Theoretical and methodical aspects of the interpretation of the detachment and seven*. Minsk: Consortia).

Жаровцева, Т. Г. (2006). Особливості діяльності педагога дошкільної освіти в процесі взаємодії з сім'єю дитини. *Наукові праці. Серія «Педагогіка», 33, 46,* 99-103 (Zherovtseva, T. H. (2006). Features of preschool teacher activity in the process of interaction with the child's family. *Scientific works. Pedagogy series, 33, 46,* 99-103).

Змеёв, С. И. (2007). *Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых.* Москва: ПЕР СЭ (Zmeev, S. I. (2007). *Andragogy: the basics of theory and technology of learning*. Moscow: PER SE).

Маркарян, И. А. (2014). Взаимодействие детского сада и семьи – приоритетное направление в деятельности дошкольной образовательной организации. *Науковедение*, *6*. Режим доступу: http://naukovedenie.ru/PDF/69PVN614.pdf (Markarian, I. A. (2014). Removing the detachable garden and seven - the priority direction in the activity of pre -elective election organization. *Scientific prescription, 6*. Retrieved from: http://naukovedenie.ru/pdf/69pvn614.pdf).

Огієнко, О. І., Литовченко, І. М. (2013). *Андрагогічна модель навчання: американський контекст*. Київ: Центр учбової літератури (Ogienko, O. I., Litovchenko, I. M. (2013). *Andragogic learning model: American context*. Kyiv: Center for Educational Literature).

РЕЗЮМЕ

Попович Оксана, Иванова Виктория. Подготовка будущих воспитателей к созданию условий взаимодействия с родителями детей раннего возраста в заведении дошкольного образования.

Цель статьи состоит в обосновании особенностей подготовки будущих воспитателей к созданию условий взаимодействия с родителями детей раннего возраста в заведении дошкольного образования. Для проведения исследования был использован комплекс методов: анализ, синтез, сравнение, обобщение для изучения научной литературы и позиций ученых по содержанию понятий «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «взаимодействие в условиях заведения дошкольного образования». Выявлено, что важное место в профессиональной подготовке будущего воспитателя занимает самосовершенствование. Авторами обосновано собственное мнение относительно принципов взаимодействия с родителями детей раннего возраста, а также выделены наиболее действенные в сегодняшних условиях.

Перспективой дальнейших исследований является разработка сборника советов «Социально-педагогическое партнерство в дошкольном образовании» для родителей, воспитателей и руководства заведения дошкольного образования, общественности.

***Ключевые слова**: педагогическое взаимодействие, готовность будущего воспитателя, родители детей раннего возраста, заведение дошкольного образования, самосовершенствование личности, самовоспитание, самообразование, обучение взрослых.*

SUMMARY

Popovych Oksana, Ivanova Viktoriia. Preparation of future educators to create conditions for interaction with parents of children of early age at preschool education institutions.

The purpose of the article is to substantiate the peculiarities of future educators' training to create the conditions for interaction with parents of children of early age at preschool education institution. To conduct the research we have used a set of such methods as analysis, synthesis, comparison, generalization to study the scientific literature and positions of scientists on the content of the concepts of "interaction", "pedagogical interaction", "interaction in the conditions of preschool education institutions". Based on the analysis of scientific works, the authors have clarified the essence of the above mentioned conceptions. It has been found that the quality of the process of interaction with the parents of children of early age at the preschool education institutions depends on the effectiveness of professional training of the future educator. We have found that self-improvement occupies an important place in the professional training of future educators. In its turn, active self-improvement of the individual in the process of pedagogical activity has been carried out through self-education and self-upbringing. It has been reasonable to believe that preparation of future educators to work with families with early age children should be based on such subordination of the definitions as "interaction – cooperation – partnership", which is logical and appropriate. The authors of the article have analyzed andragogical principles of adult education (according to O. Ogienko and S. Zmieiev). The authors also have substantiated their own opinion about the principles of interaction with parents of early age children, as well as highlighted the most effective in modern conditions. The prospect of further research is seen in developing a guide "Social and Pedagogical Partnership in Preschool Education" for parents, educators and administration of the higher education institution, the community.

***Key words**: pedagogical interaction, readiness of the future educator, parents of children of early age, preschool education institution, person's self-improvement, self-upbringing, self-education, adults education.*

УДК 378.011.3-057.21:001.87:630

Василь Хрик
Білоцерківський національний аграрний університет
ORCID 0000-0003-1912-3476
DOI 10.24139/2312-5993/2021.09/101-111

ВИБІР МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА

У статті розкрито сутність основних методологічних підходів до здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства: компетентнісний, професійно-когнітивний, інтеграційний, діяльнісний. Установлено, що їх вибір повинен співвідноситися з цілями, принципами, прийомами, методами, методиками й технологіями, відбором змісту їхнього навчання. Розкрито, що ідея компетентнісного

підходу продиктована необхідністю наближення навчання до майбутнього праці, сучасних наукових досягнень. Доведено, що інтеграційний підхід здійснюється за допомогою реалізації дидактичного синтезу й міжпредметних зв'язків із фаховими дисциплінами, інтеграції форм і методів навчання тощо. Професійно-когнітивний підхід дозволяє розвинути індивідуальний когнітивний стиль здобувача, діяльнісний підхід – побудову процесу навчання з урахуванням особистісних особливостей здобувачів, їхніх мотивів, інтересів і ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: *методологічні підходи, професійна підготовка, майбутні фахівці, лісове господарство, компетентнісний, професійно-когнітивний, інтеграційний, діяльнісний.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, процеси глобалізації, модернізації, інтеграції, гуманізації, інформатизації, що визначають постійну мінливість і трансформацію потоків інформації, зумовлюють появу нових, складніших проблем, які вимагають обґрунтування й реалізації відповідних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства.

Поняття «підхід», як прийнятий погляд на дослідження будь-якого явища або процесу, означає: сукупність цілей, способів їх досягнення і запланованих результатів; визначення основних форм, методів і прийомів навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз пропонованих у педагогічній літературі шляхів до професійної підготовки майбутніх фахівців дозволяє зробити висновок про те, що для забезпечення їх якісної підготовки необхідне поєднання системного, особистісно-діяльнісного, соціокультурного, комунікативного, компетентнісного й інтегративного підходів, єдність теорії і практики (О. Гриджук (2018), О. Лазарєв (2014), М. Лакатош (2019), І. Мілаєва (2019), С. Шевчук (2020) та ін.).

Аналіз пропонованих у педагогічній літературі підходів підготовки майбутніх фахівців дозволяє зробити висновок про те, що їх вибір повинен співвідноситися з цілями, принципами, прийомами, методами, методиками й технологіями, відбором змісту їхнього навчання.

У межах нашого дослідження з метою здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства використано підходи, серед яких основними вважаємо компетентнісний, професійно-когнітивний, інтеграційний. Наявність декількох підходів не є взаємовиключенням один для одного, оскільки кожен із них веде до нового бачення самого змісту підготовки майбутніх фахівців лісового господарства, її методів і технологій.

Мета статті – розкрити сутність основних методологічних підходів до здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства: компетентнісного, професійно-когнітивного, інтеграційного, діяльнісного.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури для розкриття сутності основних

методологічних підходів до здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства: компетентнісного, професійно-когнітивного, інтеграційного, діяльнісного.

Виклад основного матеріалу. У якості однієї з пріоритетних цілей вищої освіти визнається не формування системи фундаментальних знань, умінь і навичок, а розвиток універсальних здібностей особистості на основі компетентнісного підходу до освітнього процесу (О. Лазарєв (2014), І. Магазинщикова (2010), Д. Мельничук (2004), Е. Шматков (2009)). Дослідники доводять, що в результаті освоєння змісту освіти формуються здібності людини в різних галузях діяльності, що дозволяють успішно знаходити рішення проблем, які виникають у пізнанні явищ дійсності, оволодінні сучасною технікою і технологіями, у взаєминах між людьми, життєвому самовизначенні.

Необхідність включення компетентнісного підходу в систему вищої освіти відбувається в останнє десятиліття зміною освітньої парадигми, зміщенням акцентів у бік самоактуалізації людського потенціалу, професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців, забезпечення якості їхньої професійної підготовки, досягнення її відчутного практико-орієнтованого результату.

Отже, сучасна вища освіта має забезпечити потужний прорив до самоосвіти. Вирішення цієї проблеми пов’язано з реорганізацією змісту вищої освіти на основі компетентнісного підходу, з оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу та, звичайно, з переосмисленням його результату.

Компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти, він є системним, міждисциплінарним, характеризується і особистісним, і діяльнісним аспектами, тобто має практичну та гуманістичну спрямованість.

Практична спрямованість компетентнісного підходу задана матеріалами Симпозіуму Ради Європи, у яких підкреслюється, що для результатів освіти важливо знати не тільки що, але і як робити (Hutmacher Walo, 1996). Іншими словами, компетентнісний підхід посилює власне практико-орієнтованість освіти, її прагматичний, предметно-професійний аспект.

Компетентнісний підхід указує на необхідність посилення акценту на операційний аспект результату (Hutmacher Walo, 1996), істотно розширює зміст освіти власне особистісними складовими, робить його гуманістично спрямованим.

Компетентнісний підхід як нормативна і практична складова освіти дозволяє вирішувати важливу проблему, яка полягає в тому, що здобувачі можуть добре опанувати набір теоретичних знань, але відчувають значні труднощі в діяльності, що вимагає використання цих знань для вирішення конкретних завдань або проблемних ситуацій. У той час як освітня компетенція передбачає, що здобувач не освоює окремі один від одного знання і вміння, а опановує комплексну процедуру, у якій для кожного виділеного напряму наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно діяльнісний характер.

Специфіка компетентнісного підходу, як вважає Д. Мельничук, полягає в тому, що засвоюються не готові знання, а майбутній фахівець сам формулює поняття, необхідні для вирішення завдання. За такого підходу навчальна діяльність, періодично набуваючи дослідницького або практико-перетворювального характеру, стає предметом засвоєння. Все це в комплексі формує та розвиває особистість, щоб вона володіла способами саморозвитку й самовдосконалення. На думку автора, виділяються важливі способи для підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю: а) проєктування й організація освітнього процесу, щоб були максимально задіяні міжпредметні зв'язки; б) розвиток наукового мислення, рефлексії; в) формування в майбутніх фахівців потреби у професійному самовдосконаленні; г) формування професійної і комунікативної компетентностей як інтегральної якості особистості з визначенням пріоритетного компонента такої якості (Мельничук, 2004, с. 215).

У межах онтологічної парадигми лісівничої освіти, яку досліджували Н. Демешкант (2009), І. Магазинщикова (2010), розкривається зміст базових підстав компетентнісного підходу в екологічній освіті: «вчитися знати» – пізнавати природу (формування екологічних знань і вмінь); «вчитися робити» – створення власних творчих продуктів, реалізація навчальних екологічних проєктів; «вчитися жити» – збереження середовища проживання; «вчитися бути» – вибір життєвого шляху, самореалізація у процесі екологічної діяльності.

Отже, ідея компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців лісового господарства продиктована необхідністю наближення навчання до майбутньої праці, сучасних наукових досягнень і є однією з відповідей системи освіти на соціальне замовлення на фахівця високої якості. Компетентнісний підхід передбачає пріоритетну орієнтацію на цілі – вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності.

Інтеграційний підхід розглядається науковцями (Т. Бреславець (2014), А. Юрченко (2015)) як конструювання змісту навчальних дисциплін і освоєння міжпредметних, загальнонаукових способів діяльності, які сприяють формуванню цілісного світогляду.

Інтерес до інтеграції у вищій освіті пояснюється, по-перше, прагненням інтенсифікувати навчання, скоротити поліпредметність, усунути дублювання навчального матеріалу, яке веде до збільшення навчальних годин, перевантаження здобувачів і зниження їхнього інтересу до навчання, по-друге, виникла потреба у фахівцях інтегрованого типу, здатних одночасно і продуктивно виконувати різні види діяльності. Крім того, інтерес педагогів, учених і практиків до проблеми інтеграції викликаний ще й необхідністю модернізації традиційної аудиторної системи навчання, прагненням перейняти закордонний досвід, коли інтеграція освіти спрямована, перш за все, на розвиток здобувача і його професійну підготовку.

Інтеграція освітнього процесу є процесом досягнення його цілісності, а також його результатом; поділяється на два види: цілісність по горизонталі – міцні міжпредметні зв’язки, взаємозбагачення знань із різних галузей, єдність знань і вмінь; цілісність по вертикалі – наступність між різними освітніми ступенями, злиття цих ступенів у єдиний висхідний ряд, який охоплює всі стадії і рівні формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Основний принцип міжпредметної інтеграції полягає в тому, що елементи знань загальних і спеціальних дисциплін повинні конструюватися з елементів знань фундаментальних дисциплін шляхом їх укрупнення. У той самий час – це не поглинання одних наук іншими, а глибокий, динамічно посилений вплив і їх взаємопроникнення при збереженні самостійності. За такого підлоду до організації навчально-пізнавальної діяльності забезпечується безперервність і наступність у вивченні дисциплін, відсутність дублювання матеріалу.

Внутрішньопредметна інтеграція методів, форм і засобів навчання дозволяє на абсолютно новому рівні організовувати лекційні, лабораторні, практичні заняття, самостійну роботу здобувачів.

Отже, інтеграція – це не просто об’єднання частин у ціле, це система, яка веде до кількісних та якісних змін у розумовій активності здобувачів.

Сучасні інтеграційні зв’язки, що встановлюються між дисциплінами, припускають урахування викладачем всього «пересічного» матеріалу, який може спостерігатися в даній темі. Лише врахування всіх перетинів відображає інтеграційні зв’язки. Інтегративність дозволяє продемонструвати і послідовність взаємопроникнення змісту різних дисциплін, і ієрархію самої системи, і реалізацію методики інтегративно-модульного навчання в практиці

підготовки майбутніх фахівців. Інтеграція важлива й тому, що освітній процес будується монодисциплінарно, а використання отриманих знань фахівцем у практичній діяльності – полідисциплінарно. Інтеграція дисциплін дозволяє також вирішувати й організаційні питання: проєктувати, координувати й оцінювати роботу великої групи викладачів, які займаються підготовкою фахівців. Ефективність міждисциплінарних зв'язків у процесі підготовки фахівців забезпечується не тільки логікою їх взаємодії у структурі освітніх програм. Істотним чинником, що впливає на якість професійної підготовки, є рівень розуміння здобувачами значення міждисциплінарних зв'язків і їх свідомого активного використання у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Об'єктивна теоретична оцінка наведених вище визначень дозволяє стверджувати, що застосування ідей інтеграції не тільки можливо, але й обґрунтовано необхідно під час розроблення системи підготовки майбутніх фахівців лісового господарства. Використання педагогічної інтеграції, як структурного доцільно організованого зв'язку частин і елементів змісту, навчання і виховання, сприяє творчому саморозвиткові особистості.

Інтеграційний підхід створює умови для вивчення процесів і явищ навколишньої дійсності з позицій різних предметних галузей, формує розуміння наукової інформаційної картини світу, установлює в ході професійної підготовки зв'язок між різноманітними сферами діяльності фахівця, зумовлюючи злиття засвоєних знань, отриманих умінь, набутого досвіду в єдину цілісність і сприяючи розвиткові особистісних якостей.

Застосування інтеграційного підходу в умовах професійної освіти зумовлює розвиток фахівця інтегрального профілю, здатного ефективно використовувати знання, уміння й навички, синтезуючи сукупність необхідних складових професійної діяльності; реагувати на мінливу соціальну і виробничу ситуацію; реалізувати власне «Я» в системі соціальних і виробничих відносин; будувати відносини з партнерами; набувати згідно з вимогами досвіду національної і загальнолюдської культури.

Інтегративний підхід є методологічним узгодженням: досягнення цілості соціальної та професійної спрямованості; поєднання узгодженого викладання всіх дисциплін навчального плану у формуванні цілісної професійної установки майбутніх фахівців лісового господарства; реалізації всіх дисциплін, пов'язаних зі спеціальністю, з питаннями творчого саморозкриття здобувачів у сфері професійної установки.

Процесуальна сторона інтеграційного підходу, що відображає його специфіку і представлена інтеграцією форм і методів навчання, передбачає: а) проведення інтеграційних лекцій із залученням викладачів-

предметників на основі парно-діалогічного методу; б) використання методу проєктів, що відображає знання різних предметних галузей і практикує консультаційну допомогу викладачів; в) застосування методу проблемного викладу матеріалу в ході аналізу та вирішення конкретної проблемної ситуації лісогосподарської галузі.

Отже, інтеграційний підхід до підготовки майбутніх фахівців лісового господарства, заснований на взаємодії інформаційних процесів у природі і суспільстві, характеризується розробленням якісно нового змісту, що здійснюється за допомогою реалізації дидактичного синтезу й міжпредметних зв'язків із фаховими дисциплінами, інтеграції форм і методів навчання, оволодінні загальнонауковими видами і способами діяльності, що в сукупності дозволить забезпечити готовність майбутніх фахівців лісового господарства до професійної діяльності.

Професійно-когнітивний підхід розглядається науковцями (О. Гриджук (2018), О. Гуляєва (2017)) як основний принцип професійної педагогіки, що дозволяє створити у здобувачів цілісне уявлення про світ професій, взаємозв'язок людини з природою, виробництвом, професійною діяльністю.

Професійний підхід забезпечує створення структури професійної діяльності, систематизацію у фахівця знань, умінь, навичок на кожному рівні інтеграції, систему навчальних проблемно-виробничих ситуацій і забезпечує єдність діяльності викладача і діяльності здобувача, зв'язок теоретичного і виробничого навчання, оволодіння системою професійної діяльності.

Професійний підхід до навчання ставить за мету сконструювати навчальний процес, відштовхуючись від заданих вихідних установок (соціальне замовлення, освітні орієнтири, цілі і зміст навчання). Основна особливість, характерна саме для цього підходу: спрямованість на досягнення свідомо фіксованої мети і на цій основі корекція навчального процесу, оперативний зворотний зв'язок.

На початковому етапі навчання здобувач оволодіває певною темою, далі іншими темами, що входять до модуля або дисципліни, ці теми інтегровані з раніше пройденим матеріалом і розкривають його сутність. Уперше встановлюються внутрішні інтеграційні зв'язки між одиницями, поняттями, визначеннями та іншими складовими. На третьому рівні першого етапу здобувач не тільки отримує первинне знання кількох тем, а й вчиться виявляти зв'язки між ними.

На другому етапі навчання передбачається вторинне знання з однієї теми, кількох поєднаних або різних тем. Це відбувається лише на початку

встановлення інтеграційних зв'язків між основним модулем і супутніми модулями, коли здобувач починає відчувати потребу повернутися до раніше вивченого матеріалу, щоб із його допомогою оволодіти складнішим матеріалом, представленим основним модулем. Другий етап свідчить про появу у здобувачів початкової мотивації навчання.

Третій етап передбачає три рівні формування професійної компетентності у здобувачів, що можливо лише під час установлення інтеграційних зв'язків між основними модулями й іншими модулями. Знання та компетентності формуються на основі встановлення інтеграційних зв'язків між основними модулями і практико-орієнтованими модулями, коли здобувач не просто під час практичного або лабораторного заняття відтворює знання, отримані під час лекцій та самостійної роботи, а у процесі виробничої практики вчиться (за відсутності безпосереднього жорсткого контролю з боку викладача) вирішувати практичні завдання й будувати виробничі (навчальні) ситуації.

Отже, професійно-когнітивний підхід розглядається як один із системоутворювальних напрямів формування професійних знань та вмінь, оскільки дозволяє розвинути індивідуальний когнітивний стиль здобувача і сприяє за рахунок установлення міждисциплінарної інтеграції утворенню моделей визначення, структурування й використання здобувачами необхідної інформації в конкретній виробничій ситуації.

Вищезазначені підходи зумовлюють в освітньому просторі аграрних та лісових ЗВО, які здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців лісового господарства, зміну підходів і способів отримання наукових знань, інше розуміння всього комплексу питань, пов'язаних з освітою. Наприклад, коли пояснюють зміну освітніх парадигм, що є частиною глобального соціального процесу зміни наявних підходів до підготовки майбутнього фахівця іншим, який науковці (О. Гриджук (2018), Е. Шматков (2009)) називають діяльнісним.

Діяльнісний підхід передбачає зв'язок змісту освіти і навчання здобувачів із їхньою майбутньою діяльністю. Мета такого підходу до підготовки майбутніх магістрів лісового господарства полягає не в здобутті знань, умінь і навичок, а у використанні їх як засобу, що сприяє формуванню способів дій, які є основою їхньої майбутньої професійної діяльності (Шматков, 2009, с. 41).

Через діяльнісний підхід можемо сформувати в майбутніх фахівців лісового господарства вміння й навички спілкуватися на професійні теми, моделювати ситуації майбутньої професійної діяльності (заздалегідь

планувати акт спілкування, прогнозувати його розвиток, варіанти можливих відповідей, критично оцінювати ситуацію, уміло застосовувати аргументи, грамотно використовувати фахові терміни).

Отже, у якості основного завдання, діяльнісний підхід визначає створення умов розвитку гармонійної, морально досконалої, соціально активної особистості через активізацію внутрішніх резервів, професійно компетентної і саморозвинутої, припускаючи побудову процесу навчання з урахуванням особистісних особливостей здобувачів, їхніх мотивів, інтересів і ціннісних орієнтацій.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, нами розкрито сутність основних методологічних підходів до здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства: компетентнісний, професійно-когнітивний, інтеграційний, діяльнісний. Установлено, що їх вибір повинен співвідноситися з цілями, принципами, прийомами, методами, методиками і технологіями, відбором змісту їхнього навчання. Розкрито, що ідея компетентнісного підходу продиктована необхідністю наближення навчання до майбутньої праці, сучасних наукових досягнень. Доведено, що інтеграційний підхід здійснюється за допомогою реалізації дидактичного синтезу і міжпредметних зв'язків із фаховими дисциплінами, інтеграції форм і методів навчання тощо. Професійно-когнітивний підхід дозволяє розвинути індивідуальний когнітивний стиль здобувача, діяльнісний підхід – побудову процесу навчання з урахуванням особистісних особливостей здобувачів, їхніх мотивів, інтересів і ціннісних орієнтацій.

ЛІТЕРАТУРА

Бреславець, Т. І. (2014). Інтеграція освіти, науки і виробництва як складова сучасного розвитку. *Вісник ДДФА. Серія : Економічні науки, 2,* 8-16 (Breslavets, T. I. (2014). Integration of education, science and production as a component of modern development. *DSFA Bulletin. Series: Economic Sciences, 2,* 8-16).

Гриджук, О. Є. (2018). *Теоретико-методичні засади формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02). Херсон (Gridzhuk, O.E. (2018). *Theoretical and methodological principles of formation of linguistic and communicative competence of future specialists in forestry specialties* (DSc thesis). Kherson).

Демешкант, Н. А. (2009). Теоретичні та практичні напрями розвитку екологічної освіти у вищих навчальних закладах природничо-аграрного спрямування. *Нові технології навчання, 56,* 15-20 (Demeshkant, N. A. (2009). Theoretical and practical directions of development of ecological education in higher educational establishments of natural and agrarian direction. *New learning technologies, 56,* 15-20).

Лазарєв, О. В. (2014). Професійна підготовка майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1,* 209-218 (Lazarev, O.V. (2014). Professional training of

future agricultural specialists on the basis of competence approach. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1,* 209-218).

Лакатош, М. О. (2019). Професійна підготовка фахівців аграрного профілю як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2,* 115-119 (Lakatosh, M. O. (2019). Professional training of agricultural specialists as a psychological and pedagogical problem. *Scientific Bulletin of Uzhgorod University. Series: Pedagogy. Social work, 2,* 115-119).

Магазинщикова, І. П. (2010). Екологічна компетентність випускника як мета екологізації вищої лісотехнічної освіти. *Науковий вісник НЛТУ України, 20.12,* 337-345 (Magazinshchikova, I. P. (2010). Ecological competence of the graduate as the purpose of greening of higher forestry education. *Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine, 20.12,* 337-345).

Мельничук, Д. (2004). Вища аграрна освіта: нові підходи. *Аграрна наука і освіта*, *5,* 3-4, 5-9 (Melnichuk, D. (2004). Higher agricultural education: new approaches. *Agricultural science and education, 5,* 3-4, 5-9).

Мілаєва, І. І. (2019). Сучасні методи підготовки майбутнього фахівця-аграрія. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти, 22,* 104-111 (Milaieva, I. I. (2019). Modern methods of training future agricultural specialists. *Improving the educational process in higher education, 22,* 104-111).

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології (2017): навч. посіб. / О. А. Гуляєва та ін. Дніпро: НМетАУ (*Modern information and communication technologies* (2017): textbook / O. A. Guliaeva and others. Dnipro: NMetAU).

Шевчук, С. С. (2020). Професійна підготовка фахівців аграрної галузі на засадах компетентнісного підходу. *Інноваційні технології при підготовці фахівців аграрного сектору: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Біла Церква, 30 жовт. 2019 р.).* Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, (сс. 28-35) (Shevchuk, S. S. (2020). Professional training of specialists in the agricultural sector on the basis of the competence approach. *Innovative technologies in the training of specialists in the agricultural sector: Coll. materials International. scientific-practical Internet conference*. Bila Tserkva: BINPO DZVO “UMO” NAPS of Ukraine, (pp. 28-35)).

Шматков, Е. В., Шматков, Д. І. (2009). Використання моделювання при навчанні учнів професійно-технічних навчальних закладів робітничим професіям. *Теорія і практика управління соціальними системами, 2,* 50-54 (Shmatkov, E.V., Shmatkov, D. I. (2009). The use of modeling in teaching students of vocational schools working professions. *Theory and practice of social systems management, 2,* 50-54).

Юрченко, А. С. (2015). Взаємозв’язок навчання фізики і професійно-орієнтованих дисциплін у підготовці майбутніх фахівців лісового господарства в навчальних закладах I–II рівнів акредитації (дис. … канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Yurchenko, A. S. (2015). Relationship between teaching physics and professionally-oriented disciplines in the training of future forestry specialists in educational institutions of I-II levels of accreditation (PhD thesis). Kyiv).

Hutmacher Walo (1996). *Key Competencies for Europe. Report of the Symposium* (Berne, Switzerland, March 27–30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf (accessed: 17.10.2021).

РЕЗЮМЕ

Хрик Василий. Выбор методологических подходов к подготовке будущих специалистов лесного хозяйства.

В статье раскрыта сущность основных методологических подходов к осуществлению профессиональной подготовки будущих специалистов лесного

хозяйства: компетентностный, профессионально-когнитивный, интеграционный, деятельностный. Установлено, что их выбор должен соотноситься с целями, принципами, приёмами, методами, методиками и технологиями, отбором содержания их обучения. Раскрыто, что идея компетентностного подхода продиктована необходимостью приближения обучения к будущему труду, современным научным достижениям. Доказано, что интеграционный подход осуществляется посредством реализации дидактического синтеза и межпредметных связей с профессиональными дисциплинами, интеграции форм и методов обучения. Профессионально-когнитивный подход позволяет развить индивидуальный когнитивный стиль соискателя, деятельностный подход – построение процесса обучения с учетом личностных особенностей соискателей, их мотивов, интересов и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: *методологические подходы, профессиональная подготовка, будущие специалисты, лесное хозяйство, компетентностный, профессионально-когнитивный, интеграционный, деятельностный.*

SUMMARY

Khryk Vasyl. Choice of methodological approaches to the future forestry specialists training.

The article reveals the essence of the main methodological approaches to the future forestry specialists training. It is established that their choice should be correlated with the goals, principles, techniques, methods and technologies, selection of the content of their training. Accordingly, the main approaches are identified: competence-based, professional-cognitive, integration, activity. It is revealed that the idea of competence approach in training future forestry specialists is dictated by the need to bring training closer to future work, modern scientific achievements and is one of the responses of the education system to the social order for a high quality specialist. Competence approach provides a priority orientation to the goals – vectors of education: the ability to learn, self-determination, self-actualization, socialization and development of the individuality. It is proved that the integration approach to the training of future forestry specialists, based on the interaction of information processes in nature and society, is characterized by the development of qualitatively new content through the implementation of didactic synthesis and interdisciplinary links with disciplines, integration of forms and methods of teaching. mastering general scientific types and methods of activity, which together will ensure readiness of the future forestry specialists for professional activities. Professional-cognitive approach is considered as one of the system-forming areas of professional knowledge and skills, as it allows to develop individual cognitive style of the applicant and promotes establishment of the interdisciplinary integration to form models for determining, structuring and using the necessary information in a particular production situation. The main task of the activity approach is to create conditions for the development of a harmonious, morally perfect, socially active personality through activation of internal reserves, professionally competent and self-developed, assuming construction of the learning process taking into account personal characteristics, motives, interests and values.

Key words: *methodological approaches, professional training, future specialists, forestry, competence, professional-cognitive, integration, activity.*

УДК 378+37.004

Жанна Чернякова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID 0000-0003-4547-9388
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/112-123

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті досліджено різні підходи до трактування сутності поняття «інформаційно-цифрова компетентність»; висвітлено її змістові характеристики, а також з'ясовано сутність понять? тісно взаємопов'язаних із зазначеною категорією, зокрема «цифрові технології», «цифрова грамотність» та «цифрова компетентність». Проаналізовано державні законодавчі документи, спрямовані на розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів нової української школи. Схарактеризовано структурні компоненти інформаційно-цифрової компетентності. Визначено цифрові компетентності та дескриптори відповідно до Рамки цифрової компетентності 2.1.

Ключові слова: *інформаційно-цифрова компетентність, цифрові технології, цифрова грамотність, цифрова компетентність, майбутній учитель нової української школи, Рамка цифрової компетентності.*

Постановка проблеми. Сучасні виклики інформаційного суспільства, швидкоплинні технічні й технологічні процеси, пандемія як глобальне явище зумовлюють кардинальне оновлення вітчизняної системи вищої освіти. Тому питання розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів нової української школи актуалізується й висвітлюється в наукових педагогічних джерелах. Сучасні вчителі повинні швидко та ефективно реагувати на виклики XXI століття, володіти новими цифровими засобами, уміти створювати безпечне інформаційне середовище, уміти захищати особисту інформацію в цифровому просторі в умовах інформатизації освіти.

Одним із ключових пріоритетів педагогічних закладів вищої освіти є підготовка майбутніх учителів, здатних реалізувати кардинальні перетворення в галузі освіти, а саме (закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), «Про Національну програму інформатизації» (1998 р.), «Про інноваційну діяльність» (2002 р.), Державну національну програму «Освіта» (Україна XXI століття) (1996 р.), Державну програму «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» (2018 р.), Національну рамку кваліфікацій (2011 р.), Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.).

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняному науковому просторі питанням формування в майбутніх учителів закладів вищої освіти інформаційної, інформаційно-комунікативної, цифрової та інформаційно-цифрової компетентності займаються такі дослідники, як С. Атрощук,

В. Биков, О. Гриценчук, І. Іванюк, Ю. Жук, С. Литвинова, О. Мартинюк, І. Мороз, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Співаковський, М. Шут та інші. Так, В. Биков розглядає проблему компетентнісного підходу та розвитку цифрової компетентності суб'єктів навчального процесу (інформаційно-комунікаційне середовище); С. Литвинова, Н. Морзе характеризують вимоги та комп'ютерно-орієнтоване середовище; О. Спірін аналізує інформативну та інформаційно-комунікаційну компетентність учителя; Н. Сороко й О. Білоус досліджують цифрову компетентність учителів, які викладають предмети гуманітарного напряму; І. Іванюк та інші вивчають комп'ютерно-орієнтоване середовище розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів та учнів. Зазначена проблема є предметом вивчення таких зарубіжних науковців, як В. Браздейкіс, С. Джан, Дж. Равен, Б. Цванефелд, Л. Салганік, Т. Сабаліускас, Д. Рікен, Д.Букантате, К. Пукеліс та інших.

Метою дослідження є визначення змістових характеристик інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя нової української школи та виокремлення складових інформаційно-цифрової компетентності.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, зокрема, теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння й систематизація наукових джерел для визначення змістових характеристик інформаційно-цифрової компетентності та її складових.

Виклад основного матеріалу. Варто наголосити на тому, що новий Державний стандарт базової середньої освіти визначає мету та принципи освітнього процесу в закладах базової середньої освіти; надає загальну характеристику змісту навчання; пояснює вимоги до обов'язкових результатів навчання та орієнтири для їхнього оцінювання. Зазначений документ було затверджено 30 вересня 2020 року (Державний стандарт базової середньої освіти). У Державному стандарті сформульовано перелік ключових компетентностей та наскрізних умінь, які базується на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя. Серед основних ключових компетентностей наголошується на компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій та інформаційно-комунікаційній компетентності.

На державному законодавчому рівні визнано необхідність розвитку сфери цифрових навичок та компетентності в Україні в наступних стратегічних документах та проєктах: у рамках Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки, Проєкту Цифрової адженди України –

2020, Україна 2030 Е – країна з розвинутою цифровою економікою. Нині існує низка спільних ініціатив державного та приватного секторів, спрямованих на впровадження цифрових технологій у заклади вищої освіти, які прямо та опосередковано впливають на розвиток цифрових навичок і компетентності майбутніх фахівців. Так, було ініційовано створення експертно-дорадчого комітету з питань цифрової освіти при МОН України.

У контексті представленого дослідження нами було здійснено термінологічний аналіз сутності поняття «інформаційно-цифрова компетентність» та з'ясовано, що в науково-педагогічній літературі широко використовують низку дефініцій, які тісно пов'язані з досліджуваною катюгорією, зокрема «цифрові технології» (digital technology), «цифрова компетентність (digital competence)» та «цифрова грамотність (digital literacy)».

Так, у Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки було наголошено, що «цифрові технології – це одночасно величезний ринок та індустрія, а також платформа ефективності й конкурентоспроможності всіх інших ринків та індустрії» (*Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки*).

На думку Н. Морзе, цифрові технології – це сукупність чотирьох основних електронних складових, які є взаємопов'язаними та взаємообумовленими: цифрові системи доставки даних (інтернет, гіпернет тощо); цифрові системи генерування або створення даних (інтернет-речей, смартсистеми тощо); цифрові системи зберігання даних (великі дані тощо); цифрові системи автоматизованої аналітики (штучний інтелект, нейро-мережі тощо) (*Опис цифрової компетентності педагогічного працівника,* 2019).

Ми поділяємо точку зору А. Колісніченко щодо визначення сутності поняття «цифрові технології» як сукупності методів, засобів і прийомів, що використовуються для добору, обробки, зберігання, представлення, передавання різноманітних даних і матеріалів, потрібних для підвищення ефективності різних видів діяльності» (Колісніченко, 2019).

У наукових доробках вітчизняних дослідників предметом вивчення є феномен цифрової грамотності, що сприяє пошуку інноваційних форм та методів розвитку навичок користування цифрових технологій. Так, ми будемо спиратися на визначення сутності поняття «цифрова грамотність» як уміння працювати з сучасною технікою та володінням ІКТ. Дослідниця В. Ребрина виокремлює такі складові даного поняття: комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність (інформаційна культура), мультимедійна грамотність та грамотність комп'ютерної комунікації (Ребрина, 2014).

У той самий час у науковій розвідці дослідників І. Бородкіної та Г. Бородкіна акцентується увага на тому, що цифрова грамотність складається з низки навичок та вмінь, які можна об'єднати в такі елементи: медіа-грамотність (здатність критично сприймати, творчо використовувати академічні та професійні комунікації в різноманітних засобах масової інформації; інформаційна грамотність (уміння знаходити, інтерпретувати, оцінювати, управляти інформацією й обмінюватися нею); ІКТ-грамотність (здатність приймати, адаптувати і використовувати цифрові пристрої, додатки та послуги); комунікації і співпраця (уміння використовувати цифрові мережі для навчання і проведення досліджень); цифрові стипендії (участь у нових академічних, професійних і дослідницьких практиках, які базуються на цифрових системах); навички навчання (уміння вчити та ефективно вчитися у формальних і неформальних високотехнологічних середовищах); кар'єра і стиль управління (здатність управляти цифровою репутацією і ідентифікацією в мережі Інтернет) (Бородкіна та Бородкін, 2017).

Порівняльний аналіз вищезазначеного надає можливість виокремити спільність деяких складників у трактуванні сутності поняття «цифрова грамотність», а саме медіа-грамотність, інформаційна грамотність та грамотність комп'ютерної комунікації.

Зауважимо, що в зарубіжній науковій літературі поняття «цифрова грамотність» широко використовується дослідниками (П. Гілстер (P. Gilster), Г. Дженкінс (H. Jenkins), М. Варшавер (M. Warschauer), А. Мартін (A. Martin), Е. Харгітай (E. Hargittai) та інших). Так, науковцями виокремлено такі компоненти цифрової грамотності: комп'ютерна грамотність (computer literacy), яка передбачає ефективне використання електронних пристроїв та програмного забезпечення; інформаційна грамотність (information literacy), яка включає навички самостійного пошуку, аналізу, синтезу, критичного осмислення інформаційних даних; компетентне користування соціальними медіа (social media literacy); використання мережевих технологій (network literacy).

На думку Г. Дженкінса, цифрова грамотність залежить від сформованості таких типів навичок, а саме, навички взаємодії з комп'ютером та іншими пристроями; навички взаємодії з програмним забезпеченням; універсальні навички роботи з цифровими технологіями, зокрема конструювання, створення цифрового онлайн чи офлайн середовища (Jenkins, Purushotma, Weigeletal, 2009).

Наголосимо, що поняття «цифрова грамотність» є динамічною, постійно змінюваною категорією, оскільки поява цифрових технологій

передбачає формування нових видів умінь та навичок, що пов'язано зі стрімким розвитком інформаційних технологій у сучасному світі.

Сфокусуємо увагу на тому, що термін «цифрова компетентність» є багатовимірним, оскільки передбачає навички роботи в інформаційно-цифровому середовищі як провідну ознаку цифрової грамотності, а також має соціокультурну складову.

У 2006 року Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу визначено, що цифрова компетентність є однією з ключових компетентностей для освіти впродовж життя та характеризується як впевнене та критичне використання технологій інформаційного суспільства для роботи, відпочинку та комунікації (*Директива Європейського Парламенту і Ради 2006/115/ЄС*).

Важливого значення у розумінні сутності феномену «цифрова компетентність» відіграло прийняття Рамки цифрової компетентності 2.0 (DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens) (Vuorikari, Punie, Carretero Gomez, Van den Brande, 2016). Це був перший рівень представлення оновленої Рамки 2013 року як концептуальної еталонної моделі, вказівника, що надає змогу зрозуміти сутність поняття «цифрова компетентність», визначити його складові та дескриптори, а також приклади імплементації Рамки на європейському, національному та регіональному рівнях.

У 2017 року було представлено оновлену Рамку цифрової компетентності 2.1 (DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use). Система цифрової компетентності громадян побудована в п'яти вимірах. До галузей цифрової компетентності відносять: 1) інформацію та вміння працювати з даними; 2) комунікацію та співпрацю; 3) створення цифрового контенту; 4) безпеку; 5) вирішення проблем.

Рамка цифрової компетентності 2.0 включає такі рівні: базовий користувач, вільний користувач, професійний користувач та характеризує головні компоненти цифрової компетенції у 5 галузях. У той самий час Рамка цифрової компетентності 2.1, оновлена у 2017 р., включає дескриптори з восьми рівнів майстерності.

Акцентуємо увагу на тому, що Рамка цифрової компетентності вчителя Digital Competence Framework for Educators (2017 р.) орієнтована на вчителів та викладачів усіх рівнів освіти від дитячого садка до вищої та післядипломної освіти, загальної та професійної, навчання осіб із особливими потребами та в неформальних навчальних контекстах. Ця рамка визначає шість головних

позицій, де зафіксовано 22 характеристики, у яких виражається компетентність учителя (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017).

На думку В. Бикова, «цифрова компетентність учителя включає знання, уміння та навички в галузі ІКТ та здатність їх застосування в професійній діяльності» (Биков, 2010). Отже, учитель повинен критично оцінювати інформаційні ресурси, свідомо використовувати їх із урахуванням специфіки навчальної дисципліни, особливостей суб'єктів навчання тощо.

Необхідно наголосити також на формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів нової української школи з урахуванням сучасних державних вимог до підготовки висококваліфікованих фахівців. Так, виокремлено спільні компоненти в розумінні сутності поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність», зокрема: здатність особистості орієнтуватися в інформаційному просторі; володіння відповідним рівнем знань, умінь та навичок; уміння розв'язувати відповідні завдання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (Чернякова, 2021).

У Концепції «Нова українська школа» наголошується, що інформаційно-цифрова компетентність – це впевнене й водночас критичне застосування ІКТ для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) (*Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки*).

Так, дослідники О. Сисоєва, К. Гринчишина трактують сутність поняття «інформаційно-цифрова компетентність» як здатність розуміти та використовувати інформацію в різних форматах мережевих комп'ютерних джерел та включає навички розшифровки мультимедійних образів, звуків та тексту (Сисоєва та Гринчишина, 2010).

На думку В. Сидоренко, інформаційно-цифрова компетентність включає здатність педагога використовувати сучасні ІКТ, комп'ютерну техніку, що дозволяють досягати мети професійної діяльності та професійно-особистісного розвитку, зокрема: мережеві системи пошуку й обробки інформації; електронні бібліотечні ресурси та технології, мультимедійне обладнання; комп'ютерні програми статистичної обробки та візуалізації даних діагностики і результатів експериментального дослідження тощо (Сидоренко, 2017).

Дослідник С. Лабудько трактує сутність зазначеної категорії як здатність педагога вирішувати професійні завдання з використанням засобів та методів інформатики та ІКТ, зокрема здійснення інформаційної діяльності для обробки, передачі, збереження інформаційного ресурсу; організовувати інформаційну взаємодію учасників освітнього процесу; здійснювати професійну освітню діяльність з використанням ІКТ у межах конкретної навчальної дисципліни тощо (Лабудько, 2019).

Теоретичний аналіз вітчизняних та зарубіжних дослідників надає можливість стверджувати, що сутність поняття «інформаційно-цифрова компетентність» є багатовимірним явищем, проте воно має спільні характеристики, зокрема, сукупність різноманітних технологічних інструментів та ресурсів, які застосовуються у процесі освітньої комунікації, створенні, поширенні, збереженні та управлінні інформацією.

На основі проведеного теоретичного аналізу сутності поняття «інформаційно-цифрова компетентність» можливо виокремити її компоненти та складові. Так, на думку С. Лабудько, інформаційно-цифрова компетентність складається з чотирьох взаємопов’язаних компонентів: технологічна складова (навички роботи з технічними пристроями, комп’ютером та програмним забезпеченням); дидактико-методична (педагогічна) складова (розуміння ролі ІКТ в освіті та їх дидактичних можливостей); мотиваційна складова (особистісна потреба використання ІКТ у професійній діяльності); інформаційна складова (сформовані навички опрацювання різних видів інформації (Лабудько, 2019).

У той самий час О. Самборська фокусує увагу на тому, що формування інформаційно-цифрової компетентності вчителя передбачає три взаємопов’язаних компоненти, а саме знаннєвий (когнітивний), діяльнісний (практико-орієнтований) і ціннісний (аксіологічний). Так, знаннєвий (когнітивний) компонент спрямований на активізацію процесу теоретичної підготовки; діяльнісний (практико-орієнтований) компонент передбачає надбання практичних умінь та навичок у сфері використання інформаційно-цифрових технологій; ціннісний компонент включає засвоєння переваг використання ІКТ; розуміння головної ролі ІКТ у сучасній системі освіти; відповідний пошук освітніх мотивів, цілей та потреб у професійному зростанні, самовдосконаленні, саморозвиткові відповідно до сучасних світових тенденцій у галузі освіти; стимулювання творчого підходу до педагогічної діяльності; спрямування на передачу сучасних, релевантних знань та досвіду учнів із метою всебічного гармонійного розвитку їх особистості (Самборська, 2019).

На думку О. Трифонової, інформаційно-цифрова компетентність складається з двох компонентів, а саме, загальної та професійної (Трифонова, 2019). Дослідниця вважає, що вони, у свою чергу, можуть бути згруповані у вигляді таких складових: когнітивно-діяльнісної (рівень сформованості знань про інформацію та способи її перетворення, кібербезпеку, інформаційно-цифрові ресурси та можливості їх використання), процесуально-мотиваційної (провідні мотиви, що визначають шляхи становлення інформаційно-цифрової компетентності), організаційно-конструктивної (рівень сформованості здатності до організації власної навчальної діяльності з використанням інформаційно-цифрових ресурсів і спроможність залучати до освітньої діяльності суб'єктів навчання), емоційно-комунікативної (ступінь володіння комунікативними вміннями та емоційне ставлення до процесу навчання), інформаційної (здатність працювати з освітньо-науковою інформацією), рефлексивно-діагностична (готовність оцінювати свої знання, уміння та навички на кожному етапі їх здобуття).

Таким чином, порівняльний аналіз зазначених структур інформаційно-цифрової компетентності надає підставу стверджувати, що поняття інформаційно-цифрова компетентність є багатокомпонентним феноменом, який має спільні складові, зокрема діяльнісну, процесуально-мотиваційну, комунікаційну та рефлексивно-діагностичну. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя передбачає чітке усвідомлення не тільки її складових та змістових характеристик даної категорії, а також форм, методів, засобів, що спрямовані на її подальше набуття у професійній діяльності та розбудові нової української школи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведений аналіз змісту та структури інформаційно-цифрової компетентності доводить, що впровадження інформаційно-цифрових технологій у заклади вищої освіти з метою формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів та підготовки висококваліфікованих фахівців для роботи в сучасному інформаційному суспільстві є нагальною вимогою часу. Імплементація сучасних засобів освіти в педагогічних закладах вищої освіти дозволить підвищити ефективність навчального процесу, рівень особистісної інформаційно-цифрової освіти та медіа-грамотності. Безумовно, що характерною ознакою «суспільства знань» є використання зовнішніх інформаційних ресурсів як природного наслідку таких процесів, як глобалізація та інтернаціоналізація.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці

діагностики рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА

Биков, В. Ю. (2010). Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. *Особистість в Єдиному освітньому просторі: матеріали І Междунароного освітнього форуму (м. Запорожье, 5-7 травня 2010 р.), Ч. 2,* (сс. 234-243). Запоріжжя: ООО «ЛИПС» ЛТД (Bykov, V. Yu. (2010). Learning environment of modern pedagogical systems. *Personality in the Unified Educational Space: Proceedings of the First International Educational Forum (Zaporizhzhia, May 5-7, 2010), Part 2,* (pp. 234-243). Zaporizhzhia: LLC «LIPS» LTD).

Бородкіна, І. Л., Бородкін, Г. О. (2017). Цифрова грамотність як фактор реформування вищої школи. *Молодий вчений*, *8,* 395-399 (Borodkina, I. L., Borodkin, H. O. (2017). Digital literacy as a factor in higher education reform. *Young scientist, 8,* 395-399).

Державний стандарт базової середньої освіти. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti. *State standard of basic secondary education*. Retrireved from: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti).

Директива Європейського Парламенту і Ради 2006/115/ЄС від 12 грудня 2006 року про право на надання в прокат і право на надання в позичку та про деякі суміжні права у сфері інтелектуальної власності: від 12 грудня 2006 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_003-06#Text (*Directive 2006/115/EC of the European Parliament and of the Council of 12 December 2006 on rental right and lending right and on certain related intellectual property rights*: of 12 December 2006. URL: https: / /zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_003-06#Text).

Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/40821 (*The concept of development of the digital economy and society of Ukraine for 2018-2020*: approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of January 17, 2018 № 67-r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/40821).

Колісніченко, А. М. (2019). Впровадження цифрових технологій у процес навчання англійської мови: перешкоди на шляху до успіху. *Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії: матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Кропивницьки, 22 лютого 2019 р.).* Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 123-125. URL: https://www.cuspu.edu.ua/images/conferences/2019/m02/maket_2019.pdf#page=123 21 (Kolisnichenko, A. M. (2019). Introduction of digital technologies in the process of learning English: obstacles to success. *Foreign language in professional training: problems and strategies: materials of the III International Scientific and Practical Internet Conference (Kropyvnytskyi, February 22, 2019).* Kropyvnytskyi: RVV TsDPU named after V. Vinnichenko, 123-125. URL: https://www.cuspu.edu.ua/images/conferences/2019 / m02 / maket_2019.pdf # page = 123213).

Лабудько, С. П. (2019). Рівневий підхід до визначення інформаційно-цифрової компетентності вчителя. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції.* Переяслав-Хмельницький, 94-96 (Labudko, S. P. (2019).

Level approach to determining the information and digital competence of the teacher. *Problems and prospects for the development of modern science in Europe and Asia: materials of the XIII International Scientific and Practical Internet Conference*. Pereyaslav-Khmelnytsky, 94-96).

Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи (2016). Рішенням колегії МОН від 27.10.2016 р. Retrieved from: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-hkolacompressed.pdf (*The New Ukrainian School: Conceptual Foundations of Secondary School Reform* (2016). By the decision of the Board of the Ministry of Education and Science dated 27.10.2016. Retrieved from: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-hkolacompressed.pdf).

Опис цифрової компетентності педагогічного працівника: проєкт (2019). Н. Морзе, О. Базелюк, І. Воротникова, Н. Дементієвська, О. Захар, Т. Нанаєва, О. Пасічник, Л. Чернікова (ред.). *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, Спецвип,* 1-53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2019_spetsvip._41 (Description of digital competence of the pedagogical worker: project (2019). N. Morse, O. Bazelyuk, I. Vorotnikova, N. Dementievskaya, O. Zakhar, T. Nanaeva, O. Pasichnyk, L. Chernikova (ed.). *Open educational e-environment of a modern university. Ed. Speial edition,* 1-53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2019_spetsvip._41).

Ребрина, В. А. (2014). *Цифрова культура педагога: навчальна програма*. Хмельницький. URL: http://dn.hoippo.km.ua/ckp/index.html (Rebryna, V. A. (2014). *Digital culture of a teacher: curriculum*. Khmelnytskyi. URL: http://dn.hoippo.km.ua/ckp/index.html).

Самборська, О. Д. (2019). Понятійний тезаурус інформаційно-цифрової компетентності майбутнього педагогічного працівника початкової освіти. *Інформаційні технології в освіті, 38,* 85-96 (Samborska, O. D. (2019). Conceptual thesaurus of information and digital competence of the future pedagogical worker of primary education. *Information Technology in Education, 38,* 85-96).

Сидоренко, В. В. (2017). Розвиток інформаційно-цифрової компетентності педагога нової української школи за двох етапною дистанційно-очною формою навчання. *Відкрита освіта та дистанційне навчання: від теорії до практики: матереріали ІІ Всеукр. електрон.наук.-практ.конференції* (м. Київ, 30.11.2017 р.). Київ: ДВНЗ «УМО» НАПН України, URL: https://core.ac.uk/download/pdf/132488140.pdf (Sydorenko, V. V. (2017). Development of information and digital competence of a teacher of a new Ukrainian school in two stages of distance learning. *Open education and distance learning: from theory to practice: materials II All-Ukrainian. electronic scientific-practical conference* (Kyiv, November 30, 2017). Kyiv: DVNZ «UMO», NAPS of Ukraine, URL: https://core.ac.uk/download/pdf/132488140.pdf).

Сисоєва, О. А., Гринчишина, К. А. (2010). Формування цифрової інформаційної компетентністі у майбутніх вчителів технологій засобами мультимедіа. *Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти, 7,* 356-358 (Sysoieva, O. A., Hrynchyshyna, K. A. (2010). Formation of digital information competence of future teachers of technology by means of multimedia. *Current issues of mathematics, physics and technological education, 7,* 356-358).

Трифонова, О. М. (2019). Визначення рівня сформованості інформаційноцифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій. *Наукові записки.*

Серія: Педагогічні науки, 2 (177), 128-135. URL: https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/286 (Tryfonova, O. M. (2019). Determining the level of formation of information and digital competence of future computer technology specialists. *Proceedings. Series: Pedagogical Sciences, 2 (177),* 128-135. URL: https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/286).

Чернякова, Ж. Ю. (2021). Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього вчителя як агента змін у контексті реалізації Концепції «Нова українська школа». *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа*: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 203-227). DOI 10.24139/978-966-698-308-7/203-227 (Chernyakova, Zh. Yu. (2021). Formation of information and communication competence of the future teacher as an agent of change in the context of realization of the Concept «New Ukrainian school». *Theories and technologies of innovative development of professional training of future teachers in the context of the concept «New Ukrainian school»*: monograph / for general. ed. A.A. Sbruieva. Sumy: Publishing house of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, (pp. 203-227).

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigeletal, M. (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. *Foundation Reports on Digital Media and Learning.* Cambridge, MA, London: The MIT Press.

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez, S., Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517/- 44 p.

Carretero, S., Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples ofuse, EUR 28558 EN*, doi:10.2760/38842, 48 p.

РЕЗЮМЕ

Чернякова Жанна. Содержательная характеристика информационно-цифровой компетентности будущего учителя новой украинской школы.

В статье исследованы разные подходы к трактовке сущности понятия «информационно-цифровая компетентность»; освещены ее содержательные характеристики, а также выяснена сущность понятий, тесно взаимосвязанных с рассматриваемой категорией, в частности, «цифровые технологии», «цифровая грамотность» и «цифровая компетентность». Проанализированы государственные законодательные документы, направленные на развитие информационно-цифровой компетентности будущих учителей новой украинской школы. Охарактеризованы структурные компоненты информационно-цифровой компетентности. Определены цифровые компетентности и дескрипторы в соответствии с Рамкой цифровой компетентности 2.1.

Ключевые слова: *информационно-цифровая компетентность, цифровые технологии, цифровая грамотность, цифровая компетентность, будущий учитель новой украинской школы, Рамка цифровой компетентности.*

SUMMARY

Chernyakova Zhanna. Content characteristics of information and digital competence of the future teacher of the new Ukrainian school.

Modern challenges of the information society, fleeting technical and technological processes, the pandemic as a global phenomenon determine the radical renewal of the

domestic higher education system. Therefore, the issue of development of information and digital competence of future teachers of the new Ukrainian school is updated and covered in scientific and pedagogical sources.

The aim of the study is to determine the content characteristics of information and digital competence of the future teacher of the new Ukrainian school and to identify the components of information and digital competence. A set of interrelated research methods has been used to solve the tasks, in particular, theoretical methods: analysis, synthesis, generalization, comparison and systematization of scientific sources to determine the content characteristics of information and digital competence and its components.

In the context of the presented research we have conducted a terminological analysis of the essence of the concept of "information and digital competence" and have found that in the scientific and pedagogical literature a number of definitions that are closely related to the studied category, including "digital technology", "digital competence" and "digital literacy" is widely used.

Theoretical analysis of domestic and foreign researchers allows us to state that the essence of the concept of "information and digital competence" is a multidimensional phenomenon, but it has common characteristics, in particular, a set of different technological tools and resources used in educational communication, creation, dissemination, preservation and information management.

Thus, comparative analysis of the structures of information and digital competence gives grounds to argue that the concept of information and digital competence is a multicomponent phenomenon that has common components, in particular, activity, procedural-motivational, communication and reflexive-diagnostic. Formation of information and digital competence of future teachers requires a clear understanding not only of its components and content characteristics of this category, but also forms, methods, tools aimed at its further acquisition in professional activities and building a new Ukrainian school.

The prospect of further research is seen in the development of diagnostics of the level of formation of information and digital competence of future teachers of the new Ukrainian school.

Key words: *information and digital competence, digital technologies, digital literacy, digital competence, a future teacher of the new Ukrainian school, Digital Competence Framework.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.091.39

Наталія Давидова
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
ORCID ID 0000-0002-4537-2428
Олег Пономаренко
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
ORCID ID 0000-0002-6083-968X
Лариса Гришко
Національний технічний університет України «Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сикорського»
ORCID ID 0000-0001-8124-715X
Андрій Скачек
Сумський центр професійно-технічноїосвіти харчових технологій, торгівлі та ресторанного сервісу
ORCID ID 0000-0002-4537-2428
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/124-132

РОЗВИТОК РУХОВИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ТРЕНУВАННЯ ЗАСОБАМИ НАСТІЛЬНОГО ТЕНІСУ

У статті розглянуто проблеми вдосконалення фізичного виховання школярів. Особливу увагу приділено розвиткові рухових якостей засобами настільного тенісу. Проведений експеримент дозволив розробити методику розвитку рухових якостей школярів у процесі фізичного виховання засобами настільного тенісу в позаурочний час. Отриманні дані свідчать про ефективність упровадження експериментальної методики.

Мета роботи – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику застосування настільного тенісу для розвитку рухових якостей дітей на початковому етапі тренування.

Для вирішення поставлених задач і перевірки вихідних положень використовувалися такі методи дослідження: теоретичні: аналіз і узагальнення наукової, педагогічної та навчально-методичної літератури, методи моделювання, концептуально-порівняльного та структурно-системного аналізів, які дали можливість з'ясувати сучасний стан теорії і практики організації навчально-виховного процесу, систематизувати й узагальнити інформацію про досліджуваний об'єкт; емпіричні: опитування тренерів, педагогічне спостереження; педагогічний експеримент – проводиться з метою перевірки ефективності впливу впровадженої методики розвитку рухових якостей засобами настільного тенісу; методи статистичної обробки даних використовувалися для опрацювання експериментальних результатів дослідження з метою їх якісного та кількісного аналізу й обґрунтування висновків.

Наукова новизна полягає в удосконаленні процесу фізичного виховання школярів у позаурочний час.

Порівняльний аналіз показників рухової підготовленості експериментальної та контрольної груп дозволив зробити висновок про позитивний вплив розробленої методики розвитку рухових якостей засобами настільного тенісу. Проаналізувавши

особливості та структуру занять із використанням засобів настільного тенісу, можна дати практичні рекомендації тренерам, дотримання яких забезпечить зміцнення здоров'я, підтримку працездатності і розвиток функціональних системи організму.

Ключові слова: *фізичне виховання, рухові якості, настільний теніс.*

Постановка проблеми. Науково доведено й обґрунтовано роль та значимість фізичної культури в збереженні та зміцнені здоров'я, що в подальшому призводить до збільшення тривалості життя та покращення його якості (*Біосоціокультурні та педагогічні аспекти фізичного виховання і спорту: матеріали Всеукр. наук. конф.,* 2000; Гришко та ін., 2017; Носко та Архипов, 2013; Самохвалова та ін., 2018). Низка вчених (Амелин и Пашинин, 1999; Барчукова та ін., 2006; Ландик та ін., 2005; Лапицький та ін., 2017; *Настольный тенис: руководство для чемпіона…,* 2016; Leibovitz, 2014) указують, що ефективним шляхом підвищення результативності й покращення рухової діяльності є вдосконалення в обраному виді спорту.

Одним із доступних та цікавих для школярів видів спорту є настільний теніс. Діти для засвоєння технічних прийомів гри в настільний теніс повинні мати належний рівень розвитку рухових якостей. Саме тому проблема пошуку ефективних шляхів розвитку рухових якостей, підвищення рухової активності й покращення фізичного здоров'я в дітей визначає актуальність даного дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Г.П. Іванов, аналізуючи тенденції розвитку сучасного тенісу, зазначає, що техніко-тактична модель гравця не раз змінювалася, але завжди найважливішими показниками були:

- рухова координація;
- м'язові відчуття тенісиста: відчуття часу, ракетки, м'яча, підлоги, відстані та ін.;
- психомоторна стійкість і урахування природної асиметрії;
- витривалість;
- мотивація до перемоги;
- ігровий інтелект (*Біосоціокультурні та педагогічні аспекти фізичного виховання і спорту: матеріали Всеукр. наук. конф.,* 2000).

Гра в теніс – універсальна рухова діяльність, головною перевагою якої є різноманітний вплив на організм за видами навантаження, об'єму рухових дій, інтенсивності. Теніс має безмежні можливості для вдосконалення в будь-якому віці, велику кількість техніко-тактичних завдань для інтелектуального розвитку й безліч ігрових ситуацій для тренування психіки (*Настільний теніс…,* 2000).

Аналіз літературних джерел дає визначення руховим якостям як окремі сторони моторики людини. Вони проявляються в однаковій формі рухів та

енергетичного забезпечення і мають аналогічні фізіологічні й біомеханічні механізми, роботи м'язів. До основних рухових якостей належать: сила, швидкість, витривалість, гнучкість і спритність (Носко та Архипов, 2013).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити методику застосування настільного тенісу для розвитку рухових якостей дітей на початковому етапі тренування.

Для вирішення поставлених задач і перевірки вихідних положень використовувалися такі **методи дослідження:**

- *теоретичні:* аналіз і узагальнення наукової, психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури, методи моделювання, концептуально-порівняльного та структурно-системного аналізів, які дали можливість з'ясувати сучасний стан теорії і практики організації навчально-виховного процесу, систематизувати й узагальнити інформацію про досліджуваний об'єкт;

- *емпіричні:* опитування, педагогічне спостереження, антропометрія;

- *педагогічний експеримент* – проводиться з метою перевірки ефективності впливу впровадженої методики розвитку рухових якостей засобами настільного тенісу;

- *методи статистичної обробки даних* використовувалися для опрацювання експериментальних результатів дослідження з метою їх якісного та кількісного аналізу й обґрунтування висновків.

Виклад основного матеріалу. Робота виконана на базі ОДЮСША м. Чернігова. В експерименті взяли участь спортсмені початкової групи навчання відділення настільний теніс, 60 осіб, з числа яких було сформовано контрольну групу (КГ) 30 осіб та експериментальну групу (ЕГ) 30 осіб.

Розроблена методика включала: навчально-методичні рекомендації з тренування, програми тренувальних занять, комплекси навчальних імітаційних вправ, комплекси вправ для розвитку рухових якостей.

На перших заняттях ми закладали фундамент рухової підготовки. Ключовим принципом початкового етапу з настільного тенісу було збереження інтересу до занять, формування стійкої мотивації та потреби в руховій активності. У цей період ми навчали дітей подачі, «утриманню» (перебиванню) м'яча в грі та веденню рахунку. Займалися вивченням ігрових ситуацій на тренуванні, що дозволяло зрозуміти сенс гри. Багато завдань вирішувалося невимушено в ігрових умовах.

Розглядаючи особливості рухових дій у настільному тенісі, необхідно звернути увагу на так звану «тенісну координацію», яка необхідна гравцю в непередбачуваних стресових ситуаціях, особливо в умовах дефіциту часу

перед ударом. Якщо гравцю притаманна ця здібність, то він невимушено, автоматично адекватно обирає необхідний рух у складних умовах, рухова дія виконується швидко і має раціональний характер (*Настільний теніс…,* 2000). Саме тому розвитку координації приділялася особлива увага.

Дослідження рівня розвитку рухових якостей проводилося на початку та в кінці року, була сформована контрольна та експериментальна групи, усі досліджувані належали до основної групи. Діти контрольної групи займалися за звичною структурою заняття, комплекси вправ включали звичайні ЗРВ; діти експериментальної групи максимально використовували спеціальні вправи настільного тенісу. Для вирішення поставлених завдань нами були обрано низку вправ для тестування рівня фізичної підготовки: швидкість – біг на 60 метрів, с; витривалість – 1000, м; сила – піднімання у сід за 1 хв, (разів); спритність – «човниковий» біг 4 х 9 м, сек., гнучкість – нахил тулуба вперед, см. Оцінювання проводилося за п’ятибальною шкалою.

На початку навчального року в контрольній групі незадовільний рівень розвитку рухових здібностей показали 20 % учнів; задовільний – 50 %, добрий – 30 %; результати фізичної підготовленості на відмінно не показав жоден досліджуваний (рис. 1).

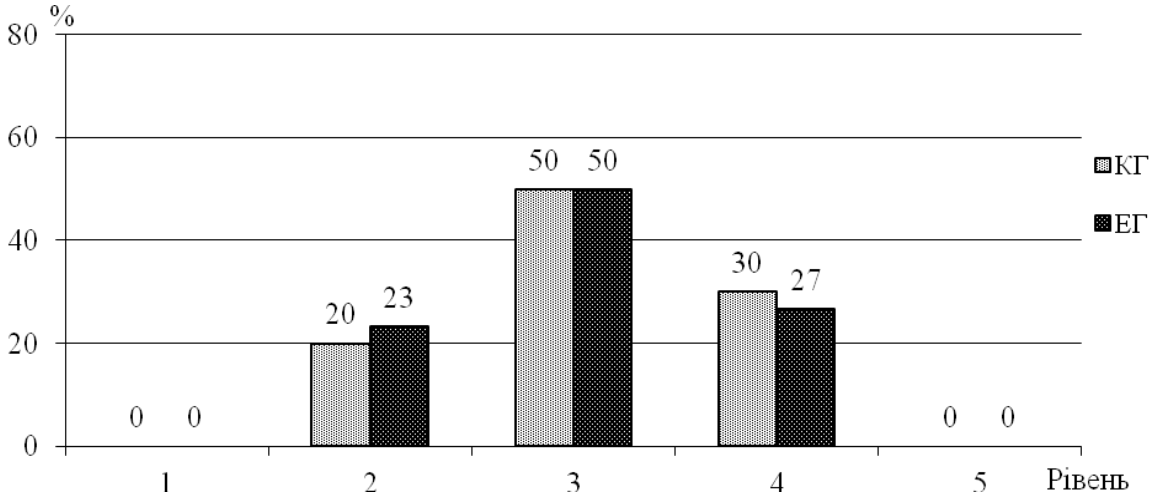

Рис. 1. Показники фізичної підготовленості спортсменів контрольної та експериментальної груп на початку року у %

На початку нашого дослідження незадовільний рівень розвитку рухових якостей в експериментальній групі спостерігався в 10 %; задовільний – 60 %; достатній рівень – 30 %.

Наприкінці експерименту в контрольній групі не виявлено учнів із незадовільним рівнем розвитку рухових здібностей, задовільний рівень мають 40 %; добрий рівень мають 50 % учнів, а відмінно – 10 %. Порівняльний аналіз отриманих даних на початку та в кінці експерименту в

контрольній групі представлено на рис. 2.

В експериментальній групі незадовільний рівень фізичної підготовки на початку року показали 10 % учнів, в кінці року жоден з учнів за своїми показниками на був віднесений до цього рівня. Задовільно показали 10 % учнів, добре – 60 %, а відмінно – 20 %.

З рухових якостей, які характеризують фізичний стан дитини, ми обрали ті, які найкраще й різнобічно оцінюють фізичний розвиток учнів, а саме: витривалість, силу, швидкість і спритність.

У кінці навчального року серед дітей, які займалися за експериментальною методикою, 10 % показали задовільний рівень фізичної підготовки за досліджуваними показниками; 60 % – достатній, середній рівень; 30 % – високий рівень фізичної підготовки.

Нами проведений порівняльний аналіз рівня фізичної підготовленості в кінці року для експериментальної і контрольної груп (рис. 2).

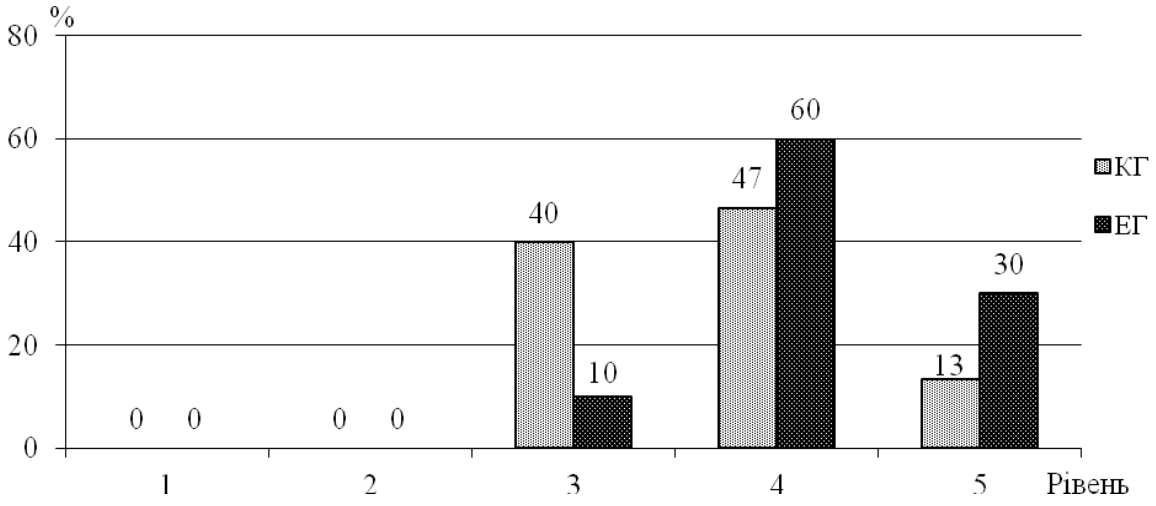

Рис. 2. Показники фізичної підготовленості спортсменів контрольної та експериментальної груп у кінці року у %

Порівняльний аналіз показників фізичної підготовленості експериментальної та контрольної групи дозволив зробити висновок про позитивний вплив методики розвитку рухових якостей із використанням засобів настільного тенісу. Так, у двох групах показники задовільного фізичного розвитку мають 40 % учнів контрольної групи і набагато менше – 10 % учнів експериментальної групи. Достатній рівень фізичної підготовки відмічається у 50 % контрольної і 60 % експериментальної групи. 30 % учнів, які займалися зі зміненим змістом заняття, протягом навчального року показали високий рівень фізичної підготовки, а в контрольній групі таких учнів тільки 10 %.

Тестування розвитку рухових якостей проводилося й за допомогою

спеціальних тестів. Використовувалися десять тестів, які відображають розвиток рухових якостей та формування основних рухових дій під час гри в настільний теніс. Тестування проводилося на початку і в кінці експерименту, отримані результати були цікавими для тренера, дозволяли проаналізувати особистий розвиток та рівень формування рухової функції кожного спортсмена окремо, але мають великий масив даних і потребують представлення в окремій роботі.

Висновки. Для успішного оволодіння технікою гри в настільний теніс достатньо поверхневого уявлення про виконання ігрових рухів. Ефективним доповненням класичного навчально-тренувального процесу є використання імітаційних вправ, мета яких – не допустити виконання помилок в ігровій діяльності. Важливу роль в успішній ігровій діяльності відіграє техніко-тактична підготовка, метою якої є правильне вирішення ігрового завдання шляхом раціонального вибору сил та часу для досягнення спортивного результату, який базується на достатньому рівні розвитку рухових якостей.

Порівняльний аналіз показників рухової підготовленості експериментальної й контрольної груп дозволив зробити висновок про позитивний вплив розробленої методики розвитку рухових якостей засобами настільного тенісу. У двох групах показники задовільного рухового розвитку мають: 40 % учнів контрольної групи і 10 % учнів експериментальної групи. Середній рівень рухової підготовленості відмічається у 50 % контрольної групи і 60 % експериментальної. 30 % учнів, які займалися за експериментальною методикою, мають високий рівень рухової підготовленості, а в контрольній групі таких учнів лише 10 %.

Проаналізувавши особливості та структуру занять із використанням засобів настільного тенісу, можна дати практичні рекомендації тренерам, дотримання яких забезпечить зміцнення здоров’я, підтримку працездатності й розвиток функціональних системи організму. Ураховуючи ці особливості, тренер може використовувати засоби настільного тенісу під час фізичного виховання школярів.

Перспективним напрямком подальшого дослідження вважаємо аналіз та представлення результатів впливу експериментальної методики на рівень техніко-тактичної підготовленості юних тенісистів.

ЛІТЕРАТУРА

Амелин, А. Н., Пашинин, В. А. (1999). *Настольный теннис*. М.: Физкультура и спорт (Amelin, A. N., Pashynin, V. A. (1999). *Table tennis*. M.: Fizkultura i sport).

Барчукова, Г. В., Богушас, В. М., Матыцин, О. В. (2006). *Теория и методика настольного тенниса: учеб. для студентов высш. учеб. заведений*. М.: Академия (Barchukova, G. V., Bogushas, V. M., Matytsin, O. V. (2006). *Theory and methods of table tennis: textbook for university students*. M.: Academy).

Біосоціокультурні та педагогічні аспекти фізичного виховання і спорту: матеріали Всеукр. наук. конф. (2000). Суми: Ред.- вид. відділ СДПУ (*Biosociocultural and pedagogical aspects of physical education and sports: proceedings of the All-Ukrainian Scientific Conference* (2000). Sumy: SSPU).

Бірюк, І. Д. (2014). *Настільний теніс: навч.-метод. посіб*. Рівне: НУВГП (Biriuk, I. D. (2014). *Table tennis: teaching guidelines*. Rivne).

Гришко, Ю. Ю., Дейкун, М. П., Носко, М. О., Носко, Ю. М. (2017). Руховий розвиток та стан здоров'я школярів та студентів навчальних закладів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, Вип. 142,* 126-130 (Hryshko, Yu. Yu., Deikun, M. P., Nosko, M. O., Nosko, Yu. M. (2017). Motor development and health of schoolchildren and students of education institutions. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, Issue 142,* 126-130).

Ландик, В. И., Похоленчук, Ю. Т., Артюзов, Г. Н. (2005). *Методология спортивной подготовки: настольный теннис*. Донецк: Норд-Пресс (Landyk, V. I., Poholenchuk, Yu. T., Artiuzov, G. N. (2005). *Methodology of sports training: table tennis.* Donetsk: Nord-Press).

Лапицький, В. О., Міщенко, О. В., Скрипка, І. М. (2017). Обґрунтування ефективності методики тренувального процесу юних тенісистів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. *Фізичне виховання та спорт, Вип. 147, Т. 2,* 192-194 (Lapytskyi, V. O., Mishchenko, O. V., Skrypka, I. M. (2017). Substantiation of the effectiveness of the method of training process of young tennis players. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. Physical education and sports, Issue 147, Vol. 2,* 192-194).

Настільний теніс: навч. програма для дитячо-юнацьких спорт. шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спорт. майстерності (2000). Київ (*Table tennis: educational program for children and youth sports schools, specialized children's and youth schools of the Olympic reserve, schools of higher sports proficiency* (2000). Kyiv).

Настольный тенис: руководство для чемпіона (Вернер Шлагер, Берн Гросс) (2016). Эксмо-пресс (*Table tennis: a guide for the champion (Werner Schlager, Bern Gross)* (2016). Exmo-press).

Носко, М. О., Архипов, О. А. (2013). Рухові якості, як основні критерії рухової функції людини. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. *Фізичне виховання та спорт, Вип. 107, Т. 2,* 67-70 (Nosko, M. O., Arkhypov, O. A. (2013). Motor skills as the main criteria of human motor function. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. Physical education and sports, Issue 107, Vol. 2,* 67-70).

Самохвалова, І. Ю., Мелюшкина, В. В., Рибалко, П. Ф. (2018). Настільний теніс як засіб розвитку координаційних здібностей студентів аграрного університету. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, Вип. 151(1),* 133-136 (Samokhvalova, I. Yu, Meliushkina, V. V., Rybalko, P. F. (2018). Table tennis as a means of developing coordination abilities of students of the Agricultural University. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, Issue 151 (1),* 133-136).

Leibovitz T. (2014). *Ping Pong For Fighters*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Priestley, S., Larcombe, B. (2015). *Expert in a year: The Ultimate Table Tennis Challenge.* CreateSpace Independent Publishing Platform.

РЕЗЮМЕ

Давыдова Наталья, Пономаренко Олег, Гришко Лариса, Скачек Андрей. Развитие двигательных качеств детей на начальном этапе тренировки средствами настольного тенниса.

В статье рассмотрены проблемы усовершенствования физического воспитания школьников. Особое внимание уделено развитию двигательных качеств средствами настольного тенниса. Проведенный эксперимент позволил разработать методику развития двигательных качеств школьников в процессе физического воспитания средствами настольного тенниса во внеурочное время. Полученные данные свидетельствуют об эффективности внедрения экспериментальной методики.

***Цель работы** – разработать теоретически обосновать и экспериментально проверить методику применения настольного тенниса для развития двигательных качеств детей на начальном этапе тренировки.*

*Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использовались следующие **методы исследования:** теоретические: анализ и обобщение научной, педагогической и учебно-методической литературы, методы моделирования, концептуально-сравнительного и структурно-системного анализов, позволивших выяснить современное состояние теории и практики организации учебно-воспитательного процесса, систематизировать и обобщить информацию об изучаемом объекте; эмпирические: опрос тренеров, педагогическое наблюдение; педагогический эксперимент – проводится в целях проверки эффективности влияния внедренной методики развития двигательных качеств средствами настольного тенниса; методы статистической обработки данных использовались для проработки экспериментальных результатов исследования с целью их качественного и количественного анализа и обоснования выводов.*

***Научная новизна** заключается в усовершенствовании процесса физического воспитания школьников во внеурочное время.*

Сравнительный анализ показателей двигательной подготовленности экспериментальной и контрольной групп позволил заключить положительное влияние разработанной методики развития двигательных качеств средствами настольного тенниса. Проанализировав особенности и структуру занятий с использованием средств настольного тенниса, можно дать практические рекомендации тренерам, соблюдение которых обеспечит укрепление здоровья, поддержание работоспособности и развитие функциональной системы организма.

***Ключевые слова:** физическое воспитание, двигательные качества, настольный теннис.*

SUMMARY

Davydova Nataliia, Ponomarenko Oleh, Hryshko Larysa, Skachek Andrii. Development of children's motor skills at the initial stage of training by means of table tennis.

The article considers the problems of improving physical education of schoolchildren, special attention is paid to the development of motor skills by means of table tennis. The experiment has allowed to develop a methodology of developing students' motor skills in the process of physical education by means of table tennis in extracurricular activities. The obtained data indicate the effectiveness of the implementation of the experimental methodology.

The purpose of the work is to develop, theoretically substantiate and experimentally test the methodology of using table tennis for the development of motor skills of children at the initial stage of training.

The following research methods were used to solve the tasks and check the initial provisions: theoretical: analysis and generalization of scientific, pedagogical and educational literature, modeling methods, conceptual-comparative and structural-systemic analysis, which made it possible to clarify the current state of theory and practice of the educational process organization, systematize and summarize information about the object under study; empirical: survey of trainers, pedagogical observation; pedagogical experiment – were conducted in order to test the effectiveness of the implemented methodology of developing motor skills by means of table tennis; methods of statistical data processing were used to process the experimental results of the study in order to qualitatively and quantitatively analyze them and substantiate the conclusions.

The scientific novelty lies in improving the process of physical education of schoolchildren in extracurricular activities.

The comparative analysis of the indicators of motor readiness of the experimental and control groups has allowed to draw a conclusion about the positive influence of the proposed methodology of developing motor skills by means of table tennis. After analyzing the features and structure of classes with the use of table tennis, the practical advice to coaches was given, compliance with which will ensure good health, maintain efficiency and promote development of functional body systems.

Key words: *physical education, motor skills, table tennis.*

УДК 378.091.3:373.3.011.3-051]:[5+172.1]

Тетяна Васютіна
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0003-0253-1932
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/132-140

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

Розкрито зміст і особливості реалізації педагогічних умов, спрямованих на підвищення якості підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до професійної діяльності загалом та до реалізації змісту природничої та громадянської освіти зокрема. Такими умовами стали: 1) стимулювання мотивації майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту природничої та громадянської освіти; 2) удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі інтегративного підходу; 3) використання дидактичного потенціалу навчальних екскурсій у практичній підготовці вчителів початкової школи; 4) використання інноваційних форм, інтерактивних методів та технологій навчання в підготовці вчителів початкової школи; 5) оновлення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту природничої та громадянської освіти. Виокремлено дисципліни, теми, зміст, форми, методи та засоби, які було впроваджено в межах дослідження. Охарактеризовано найбільш цікаві заняття та види роботи на них. Окремі результати роботи представлено на авторському YouTube-каналі за покликанням https://www.youtube.com/channel/UCZ-UMimqnsoCJbjUON-YUGQ.

Ключові слова: *педагогічні умови, майбутні вчителі початкової школи, природнича і громадянська освіта.*

Постановка проблеми. Темпи реформування сучасної системи освіти, диджиталізація та стрімкий розвиток різних видів комунікації, вимоги НУШ актуалізували проблему якісної фахової підготовки майбутніх учителів. Це аргументовано загальними процесами інтенсифікації політичних, економічних, науково-технічних, соціокультурних змін як на глобальному, так і на регіональному рівнях; усвідомленням того, що вчитель, який має сформовані інтегральну, загальні, фахові компетентності, є найважливішим рушієм розвитку суспільства на засадах демократії та активної громадянської позиції, чинником усунення суперечностей між запитами сьогодення й сучасною парадигмою освіти. Тому основним результатом роботи вчителя початкових класів стає формування майбутнього громадянина, для якого демократичне громадянське суспільство є осередком розкриття творчих можливостей, задоволення особистих і суспільних інтересів.

Аналіз актуальних досліджень. Упродовж останнього десятиріччя українські науковці активно працюють над проблемами фахової підготовки здобувачів вищої освіти, досліджують загальні питання навчання й виховання, реформування освіти, різні аспекти сучасної освітньої політики, тенденції розвитку освіти, підготовки виробничого й педагогічного персоналу, педагогічної компаративістики (В. Андрущенко, Н. Бідюк, І. Бех, В. Бондар, О. Матвієнко, М. Марусинець, І. Пальшкова, Р. Пріма, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Третько, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.).

Посутню роль у нашому науковому пошуку відіграють праці зарубіжних і українських учених із проблем природничої освіти (Т. Байбара, Г. Гільберг Н. Матяш, А. Степанюк та ін.), основ демократичного громадянства й прав людини, методичних орієнтирів із їх формування в учнів і студентської молоді (Р. Голлоб (R. Gollob), П. Крапф (P. Krapf), Р. Ніемі (R. Niemi), (W. Weidinger), В. Арешонков, Н. Бахмат, О. Овчарук та ін.); можливостей інтеграції змісту освіти (Б. Ніколеску (B. Nicolescu), Дж. Пуршова (J. Puršova), І. Большакова, В. Ільченко, В. Нічішина, Т. Яніцка-Панек та ін.); застосування цифрових технологій в освітньому процесі в умовах реального й віддаленого навчання (Ш. Бургшталер (Sh. Burgstahler), В. Імбер, О. Кубатко та ін.); ролі музейної педагогіки в системі сучасної освітньої парадигми (Р. Патер (R. Pater), О. Довгий, О. Караманов, О. Красько, Н. Філіпчук, Д. Щербак та ін.); дидактичного значення робочих зошитів на друкованій основі (А. Лікарчук, Н. Матяш, Є. Невєдомська, О. Твердохліб та ін.), картографічних навчальних посібників у процесі навчання здобувачів загальної середньої та вищої освіти (Л. Даценко, В. Остроух та ін.).

Мета статті – охарактеризувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту природничої та громадянської освіти й особливості їх утілення у практику роботи ЗВО.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, систематизація), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; індукція, дедукція – для визначення й обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до досліджуваної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження обґрунтовано, що модернізація підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» передбачає: чітке формулювання мети з урахуванням потреб студентів, вимог професійного стандарту та стандарту вищої освіти з підготовки бакалаврів цієї спеціальності, вимог нормативних документів НУШ, Державного стандарту початкової освіти, серед галузей якого провідне місце займають природнича і громадянська та історична; використання інноваційних методик, інтерактивних методів навчання; трансформацію змісту фахових дисциплін та самостійної роботи; підвищення мотивації до професійної діяльності тощо. Тому ефективна підготовка майбутніх учителів початкової школи можлива за наявності таких *педагогічних умов*: 1) стимулювання мотивації майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту природничої та громадянської освіти; 2) удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі інтегративного підходу; 3) використання дидактичного потенціалу навчальних екскурсій у практичній підготовці вчителів початкової школи; 4) використання інноваційних форм, інтерактивних методів та технологій навчання в підготовці вчителів початкової школи; 5) оновлення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту природничої та громадянської освіти.

Прогресивні ідеї найкращих зразків вітчизняної педагогічної спадщини, європейського та світового освітнього простору імплементовані в цих педагогічних умовах за такими підходами: «наскрізний» (реалізація в змістово-методичному забезпеченні різних освітніх компонентів), «навчання через участь» (залучення учасників освітнього процесу до безпосередньої діяльності, практичного розв’язання питань у колективі, спільноті), «занурення, проживання зсередини» (для формування в студентів складників власної природничої та громадянської компетентності), рефлексія власного досвіду й свідоме опанування необхідних умінь і навичок для формування ключових компетентностей в

учнів (формування фахових компетентностей). Ці підходи ґрунтовані на теоретичних ідеях і практичних рекомендаціях міжнародних партнерів із проблем освіти для демократичного громадянства, культури демократії та прав людини. Ключовий момент таких засад полягає у визнанні того, що кожен освітній компонент має потенціал для наскрізної громадянської освіти (Barrett, 2016; Gollob, Krapf, & Weidinger, 2010).

У контексті реалізації першої умови – *«стимулювання мотивації майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту природничої та громадянської освіти»* – узято до уваги той факт, що студенти мають різний рівень мотивації та практичний досвід. Мотивацію та педагогічну рефлексію майбутніх учителів початкової школи ми активізували за допомогою вправ із доробку міжнародних партнерів у Швейцарсько-Українському проєкті «Розвиток громадянських компетентностей в Україні – DOCCU» (*Про проєкт,* 2021), «Розвиток культури демократії в педагогічній освіті в Україні, Норвегії та Палестині» (CPEA-LT-2017/10037), «Упровадження демократичних цінностей у процес підготовки вчителя початкової школи в Україні та Норвегії». За результатами роботи в цих проєктах створено кейс методичних матеріалів, які наскрізно впроваджено в процес вивчення здобувачами вищої освіти освітніх компонентів, пов’язаних із природничою та громадянською освітою, методикою їх викладання в початковій школі.

Друга педагогічна умова – «*удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі інтегративного підходу»* – передбачала вдосконалення змісту фахової підготовки за рахунок занять, розроблених за ідеями міждисциплінарної інтеграції з домінуванням освітніх компонентів (зі змістом природничої і громадянської освіти та методик їх викладання). Інтегровані заняття проведені як за традиційними формами організації освітнього процесу, так і за неформальними (у музейному середовищі, виставкових центрах). Планування та проєктування інтегрованих занять орієнтовані на стратегічні цілі: створення умов для набуття студентами дієвого досвіду участі в інтегрованих заняттях – занурення, «проживання зсередини», що сприяло формуванню таких складників компетентності особистості, як цінності й ставлення (інтеграція на основі освітнього компонента «Основи природознавства та громадянської освіти»); підготовка майбутніх фахівців до організації та проведення інтегрованих занять із молодшими школярами – рефлексія власного досвіду, свідоме опанування необхідних умінь і навичок (фахові методики) (Vasiutina & Kondratiuk, 2021).

Найбільшу ефективність у підготовці студентів до реалізації змісту природничої та громадянської освіти засвідчили інтегровані заняття й теми: «Я – Людина», «Я та інші», «Чи можна використати анабіоз для міжпланетних подорожей?», «Роль медіа у формуванні основ громадянської та соціальної компетентностей в учнів початкової школи» та інші. Важливою для реалізації цієї педагогічної умови стала переорієнтація форм організації освітнього процесу з класичних на лекції й практичні заняття з елементами тренінгів, з активним використанням різних способів об'єднання студентів у динамічні гетерогенні пари та групи (за допомогою парних карток, пазлових ілюстрацій, пар геометричних фігур тощо). Для підготовки майбутніх учителів до реалізації змісту природничої та громадянської освіти під час інтегрованих занять дієвими є вправи з доробку міжнародних партнерів, що представлені в різних заняттях на ютуб-каналі автора (https://www.youtube.com/channel/UCZ-UMimqnsoCJbjUON-YUGQ): «Індивідуальний герб «Структура особистості», «Світове кафе», «4 кути», метод «Прес», «Інсценізація», «Візуалізація прав», «Перегони на повітряних кулях», «Я – неповторний», «Добір парних карток» (https://youtu.be/PlD1swVUK8o) (Vasiutina & Kondratiuk, 2021).

Зміст третьої педагогічної умови – «*використання дидактичного потенціалу навчальних екскурсій у практичній підготовці вчителів початкової школи»* – спрямований на розвиток фахових компетентностей у майбутніх учителів початкових класів засобами музейної педагогіки через інтерактивні виставки й віртуальні екскурсії та методичну підготовку до формування в учнів основ природознавчої й громадянської компетентностей у процесі екскурсій. Теми занять аргументовані робочими програмами освітніх компонентів і завданнями дослідження: інтегроване заняття з основ природознавства та іноземної мови «Мінерали. Гірські породи/Minerals. Rocks» (https://youtu.be/L0_H6YP9X8k), «Оболонки Землі», «Будова вегетативних та генеративних органів рослин», «Рослини природних зон України», «Різноманітність тварин», «Краєзнавча робота в початковій школі», «Організаційні форми навчання та форми організації навчальної діяльності учнів. Підготовка вчителя до уроків із природничим змістом», «Організація та методика проведення інтегрованого уроку з курсу «Я досліджую світ»», «Організація проєктної діяльності учнів початкових класів», «Методика організації та проведення екскурсій у початковій школі», «Обладнання та наочні посібники природничого спрямування», «Організація дослідницької

діяльності учнів природничого спрямування», «Організація роботи учнів над навчальними проєктами з природничим змістом».

Застосовано такі основні форми організації освітнього процесу в музейному та виставковому середовищі: скавінджер-хант (самостійна робота здобувачів освіти без працівника музею (https://youtu.be/Ik33SR-6Xp4)), квест-рольова гра (студенти самостійно готували доповідь за змістом музейних експонатів та організовували групову роботу зі своїми одногрупниками) (https://youtu.be/Bed-ACf9Z_w), інтерактивна екскурсія (сенсорне дослідження музейних експонатів, фізичних демонстрацій чи хімічних дослідів, з індивідуальним пакетом завдань), квест-екскурсія (поєднання лекції викладача із завданнями для роботи в групах/парах).

Четверта педагогічна умова – «*використання інноваційних форм, інтерактивних методів та технологій навчання в підготовці вчителів початкової школи*» – стала можливою для реалізації завдяки систематичному застосуванню вправ із різних груп інтерактивних технологій (кооперативного й колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань) (Vasiutina, 2021); використанню інструментарію міжнародних партнерів з упровадження демократії в освіту та постійної зміни видів активності студентів (фізичної, соціальної, пізнавальної); застосуванню інтерактивного програмного засобу «MozaBook» (посилення практичного, проєктивного, дослідницько-експериментального, регіонального складників професійної підготовки майбутніх учителів); підготовці студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до формування «м’яких» навичок («soft skills») у дітей 6-7 років засобами театралізованих вправ; підвищенню якості підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту природничої та громадянської освіти в дистанційних умовах (через застосування сучасних освітніх платформ і цифрових додатків «Moodle», «Google Jamboard», «Google Meet», «Art and Culture», «Google Forms», «Kahoot!», QR-кодів в умовах синхронної та асинхронної взаємодії).

Зміст п’ятої педагогічної умови – «*оновлення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту природничої та громадянської освіти*» – спрямований на систематичне застосування авторських зошитів на друкованій основі та впровадження сучасних картографічних посібників у процес фахової підготовки у ЗВО. Для досягнення поставлених цілей створено робочі зошити на друкованій основі поліфункціонального типу з основ природознавства, методик викладання освітніх галузей

«Природознавство»/«Природнича» і «Суспільствознавство»/«Громадянська та історична», спецкурсу «Основи проєктно-дослідницької діяльності учнів початкової школи». Зміст робочих зошитів повністю увідповіднений із робочою програмою освітніх компонентів. Завдяки таким матеріалам став можливим дидактичний супровід майбутніх учителів на різних заняттях у ЗВО (практичних, семінарських, лабораторних), а також організація самостійної роботи.

Органічним доповненням до цієї педагогічної умови послугувало використання сучасних картографічних посібників у підготовці студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до професійної діяльності. Таку роботу організовано за двома напрямами: 1) співпраця з Державним науково-виробничим підприємством «Картографія» (теми: «Види картографічної продукції та методика роботи з нею» (https://youtu.be/eczXSgddqfc), «Дидактичні можливості картографічних посібників для формування основ громадянської компетентності учнів у процесі реалізації змісту освітніх галузей «Природнича» і «Громадянська та історична» у курсі «Я досліджую світ» (https://www.youtube.com/channel/UCZ-UMimqnsoCJbjUON-YUGQ));
2) розроблення занять із освітніх компонентів на основі використання картографічних посібників (атласів, електронних посібників, контурних, інтерактивних, стінних і настільних карт, глобусів, рельєфних карт та моделей). Упродовж реалізації цього напряму в умовах дистанційного навчання, ефективною була групова й індивідуальна робота з картографічними посібниками в додатку «Google Jamboard». Зокрема, розроблено заняття за темами «Моя Батьківщина – Україна» (https://youtu.be/MCtW4YRETeI) та «Організація проєктної діяльності учнів суспільствознавчого спрямування» (https://youtu.be/28tZcULyb9E). Зміст роботи під час втілення цієї педумови аргументований фаховими методиками, базований на ідеях міжнародних проєктів, що реалізовані протягом періоду дослідження: «Упровадження демократичних цінностей у процес підготовки вчителя початкової школи в Україні та Норвегії» і «Розвиток громадянських компетентностей в Україні – DOCCU».

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту природничої та громадянської освіти. Отримані теоретичні й практичні результати становлять основу для подальшого вивчення задекларованого питання в контексті посилення двосторонньої ефективної взаємодії із

зарубіжними партнерами щодо дієвих механізмів упровадження демократії в освітній процес ЗВО для підготовки майбутніх учителів початкової школи, з огляду на тенденції вітчизняної і зарубіжної освітньої політики; розроблення й упровадження ефективного змісту, форм, методів, засобів для формування інтегральної, загальних і фахових компетентностей студентів в умовах змішаного навчання; створення умов для професійного самовдосконалення вчителів школи І ступеня в межах післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Про проєкт (2021). Режим доступу: https://doccu.in.ua/pro– proekt/ (*About the project* (2021). Retrieved from: https://doccu.in.ua/pro–proekt/).

Barrett, M. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger, W. (Ed.) (2010). *Educating for democracy: background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from: www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/ Teachers_manuals/Educating_democracy_EN.pdf.Sources of the competences schemes 63.

Vasiutina, T. M. (2021). Preparation of Future Primary School Teachers For Formation of Students' Natural Competence by Means of Interactive Technologies. *NEW INCEPTION: a scientific journal, 3-4(5-6),* 71-80. DOI: 10.5281/zenodo.5972448.

Vasiutina, T. M., & Kondratiuk, O. M. (2021). The role of integrated classes in the process of teaching future primary school teachers in the institution of higher education and features of their conduct. *Pedagogical and psychological science and education: transformation and development vectors.* Riga, Latvia: «Baltija Publishing». Retrieved from http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/140/4085/8597–1 DOI https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-8

РЕЗЮМЕ

Васютина Татьяна. Педагогические условия для подготовки будущих учителей начальной школы для реализации содержания естественного и гражданского образования.

Раскрыты содержание и особенности реализации педагогических условий, направленных на улучшение качества подготовки студентов специальности 013 «начальное образование» для профессиональной деятельности в целом и внедрение содержания естественного и гражданского образования в частности. Следующими условиями были: 1) стимулирование мотивации будущих учителей начальной школы для реализации содержания естественного и гражданского образования; 2) улучшение содержания подготовки будущих учителей начальной школы на основе интегративного подхода; 3) использование дидактического потенциала образовательных экскурсий во время практической подготовки учителей начальной школы; 4) использование инновационных форм, интерактивных методов и технологий обучения во время подготовки учителей начальной школы; 5) обновление образовательной и методологической поддержки подготовки будущих учителей начальной школы для реализации содержания естественного и гражданского образования. Дисциплины, темы, содержание, формы, методы и средства, которые были реализованы в исследовании, различаются.

Характеризуются самые интересные классы и типы работы на них. Отдельные результаты работы представлены на авторском канале на YouTube, по https://www.youtube.com/channel/uczz-umimqnsocjbjuon-yugqqq.

Ключевые слова: *педагогические условия, будущие учителя начальной школы, естественное и гражданское образование.*

SUMMARY

Vasiutina Tetiana. Pedagogical conditions of future primary school teachers training for implementation of the natural and civic education content.

The content and features of the pedagogical conditions implementation which are aimed at improving the students of 013 specialization "Primary Education" quality training to professional activities in general and also to the content of natural and civic education implementation in particular. Such conditions are: 1) stimulation of future primary school teachers' motivation to the implementation of the natural and civic education content; 2) improvment of the of future primary school teachers' training content on the basis of an integrative approach; 3) usage of educational excursions didactic potential in practical training of primary school teachers; 4) usage of the innovative forms, interactive teaching methods and technologies in the training of primary school teachers; 5) updating of the educational and methodological support for the training of future primary school teachers to implement the natural and civic education content. The disciplines, topics, content, forms, methods and tools that are implemented in the study are highlighted. The most interesting classes and types of work on them are described. Some results of the work are presented at the author's YouTube channel (https://www.youtube.com/channel/UCZ-UMimqnsoCJbjUON-YUGQ).

Key words*: pedagogical conditions, future primary school teachers, natural and civic education.*

УДК 37.378

Тетяна Кучай
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ
ORCID ID 0000-0003-3518-2767
Наталя Мукан
Національний університет «Львівська політехніка»
ORCID ID 0000-0003-4396-3408
Магдалина Опачко
Ужгородський національний університет
ORCID ID 0000-0003-0494-6883
Олександр Кучай
Національний університет біоресурсів і природокористування України
ORCID ID 0000-0002-9468-0486
Антоніна Чичук
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ
ORCID ID 0000-0002-9982-3634
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/140-147

ПРОЄКТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ОДИН ІЗ НАЙВАЖЛИВІШИХ ОРІЄНТИРІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

У статті аналізується проєктна компетентність фахівця як показник особистісного розвитку в сучасному освітньому середовищі. Акцентується увага на питаннях проєктної діяльності студентів у ЗВО, що має прикладний характер і спрямована на вирішення проблем (завдань), сформульованих викладачем у межах

навчальної дисципліни. Організація проєктної діяльності студентів передбачає теоретико-практичну підготовку їх до професійної проєктної діяльності. За своєю сутністю проєктна діяльність передбачає необхідність диференціації навчання, орієнтації на особистість.

Ключові слова: *проєктна компетентність, освіта, викладач, студент, університет.*

Постановка проблеми. Проєктна компетентність нерозривно пов'язана з проєктною діяльністю, володінням проєктними вміннями, обґрунтованим вибором та оптимізацією проєктних рішень у разі їх багатоваріантності, здатністю використовувати набуті знання та вміння в педагогічній діяльності.

З одного боку, це пов'язане з проблемою власне розуміння понять компетентності, проєктування в науковому знанні, з іншого – з проблемою визначення психологічних умов розвитку проєктної компетентності як суб'єктної характеристики майбутнього фахівця.

Під проєктною компетентністю розуміють сукупність здатностей та настанов, що забезпечують можливість творчого вирішення особистістю життєвих проблем (Петровська, 2016).

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі проєктної компетентності присвячені праці А. П. Болозовича, А. Д. Григор'єва, Н. В. Матяш, Л. Л. Нікітіної, А. В. Нікуліна, І. О. Осадчої, В. С. Павлова, О. М. Сергеєва, І. С. Тулохонова тощо.

Мета статті – дослідити проєктну компетентність як показник особистісного розвитку в сучасному освітньому середовищі.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації й узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Проєктна діяльність студентів у ЗВО має прикладний характер і спрямована на вирішення проблем (завдань), сформульованих викладачем у межах навчальної дисципліни. Водночас у процесі здійснення проєктної діяльності увага студентів має бути спрямована на формування здатності до розробки і реалізації проєктів у майбутній професійній діяльності – однієї з необхідних компетенцій. Безумовною перевагою проєктної діяльності, яка реалізується студентами в ЗВО, є можливість вирішення низки освітніх завдань: розвиток навичок аналізу проблем, постановки цілей, розробки та вибору альтернатив у вирішенні проблем, оцінки наслідків ухвалених рішень, роботи в команді.

Проєктне навчання стимулює й посилює позитивну мотивацію до навчання, оскільки воно: особистісно-орієнтоване; активізує безліч дидактичних підходів – навчання у процесі діяльності, незалежні заняття, спільне навчання, мозковий штурм, рольові ігри, евристичне та проблемне навчання, дискусія, командне навчання; самомотивувальне, що означає зростання інтересу та залучення до роботи під час її виконання; підтримує педагогічні цілі в когнітивній, афектній та психомоторній галузях на всіх рівнях – знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез; дозволяє вчитися на власному досвіді та досвіді інших безпосередньо в конкретній справі; приносить задоволення студентам, які бачать продукт власної праці.

За самою своєю сутністю проєктна діяльність передбачає необхідність диференціації навчання, орієнтації на особистість студента, його потреби й можливості, ґрунтується на принципах співпраці і залучення студентів в активні види діяльності. Відповідно, під час освітнього процесу робиться акцент не на пріоритети навчального матеріалу, а на розвиток особистості студентів, виходячи з їхніх інтересів, умінь, можливостей (Бондар, 2021).

Організація проєктної діяльності студентів передбачає теоретико-практичну підготовку їх до професійної проєктної діяльності вчителя, зокрема засвоєння знань і вмінь щодо ефективного розроблення й реалізації проєктів у сфері навчання.

Проєктна діяльність студента (учителя) починається з педагогічного проєктування – креативної, інноваційної діяльності, спрямованої на створення нового продукту, – передбачає реалізацію відповідного продукту за допомогою дієвих технологій і завершується підсумковою рефлексією, яка, поза іншим, потребує від студента (учителя) вияву особистісного ставлення до результату діяльності. Залежно від масштабу й рівня взаємозалежності продукти проєктної діяльності поділяють на проєкти, мультипроєкти, портфелі проєктів тощо. Під проєктом найчастіше розуміють, з одного боку, модель певної системи, а з іншого, – процес цілеспрямованого створення чи реконструювання певної системи, цикл продуктивної діяльності, спрямованої на досягнення конкретного результату. Педагогічний проєкт – це продукт творчої інноваційної педагогічної діяльності, що становить задум розв‘язання проблеми в майбутній навчально-виховній роботі, спрямованій на гармонійний розвиток інтелектуально-духовної сфери зростаючої особистості.

Проєктна педагогічна діяльність у системі професійної підготовки майбутнього вчителя дає змогу формувати й розвивати проєктну

компетентність. Важливість цієї компетентності в особистісно-професійному зростанні майбутнього вчителя зумовлена актуальністю проєктно-технологічного типу організаційної культури педагогічної діяльності.

Необхідною умовою успішної організації проєктної діяльності студентів є належний рівень підготовки викладача, який має вміти проєктувати навчальне заняття з використанням інформаційно-комунікаційних та інших технологій. У процесі формування проєктної компетентності майбутнього вчителя завдання викладача – зробити проєктну діяльність студента (під час самонавчання, виконання наукового дослідження чи на заняттях у виші, чи в процесі активної педагогічної практики в школі) позитивно мотивованою на всіх етапах. Важливу роль у цьому відіграють методи навчання, а саме: діалогування, аналіз конкретної навчально-виховної ситуації, педагогічне моделювання, метод проєктів, мозковий штурм, рольова гра, дослідницькі методи, комплексний метод роботи з комп‘ютером у гіперсередовищі тощо. Методи навчання, виражені в індивідуальній формі, стимулюють самостійну професійно-методичну творчість студентів. Методи, виражені в парній, груповій формах навчання студентської молоді, забезпечують інтерактивний характер навчальної професійно-педагогічної діяльності (Кучерук, 2013).

Аналіз педагогічної практики і теоретичних досліджень дозволив визначити проєктну діяльність як засіб формування професійної компетентності, розвиток якої відбувається через набуття професійно важливих якостей майбутніх учителів та формування їх ключових компетентностей. Під проєктною діяльністю майбутнього вчителя розумітимемо сукупність дій, які призводять до досягнення поставленої мети щодо дослідження та розв’язання професійно-орієнтованих та фахових задач.

Метод проєктів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дозволяють вирішувати ту чи іншу проблему в ході самостійних дій студентів із обов’язковою презентацією цих результатів. Основні вимоги до використання методу проєктів: наявність значущої проблеми (завдання), що вимагає інтегрованого знання, дослідницького творчого пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістової частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів); використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій; визначення проблеми та похідних від неї завдань дослідження (використання в ході спільного дослідження методів «мозковий штурм» і «круглий стіл»); висунення гіпотези; обговорення методів дослідження (статистичних, експериментальних, спостережень та ін.); обгово-

рення способів оформлення кінцевих результатів; збір, систематизація й аналіз отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, висування нових проблем дослідження (Шроль, 2015).

Щодо проєктної компетентності, то хочемо наголосити на тому, що проєктна компетентність нерозривно пов‘язана з проєктною культурою, проєктною діяльністю і процесом проєктування, проявляється в усвідомленні сенсу та значимості проєктної діяльності, володінні спеціальними знаннями, уміннями й навичками, обґрунтованому виборі та оптимізації проєктних рішень у разі їх багатоваріантності, наявності здатності застосовувати ці знання й уміння в конкретній професійній сфері.

Формування проєктної компетентності – один із найважливіших орієнтирів у системі підготовки фахівців. Проєктна компетентність – це інтегративна особистісна характеристика суб’єкта діяльності, що виражається у здатності й готовності людини до самостійної теоретичної та практичної діяльності із розробуи та реалізації проєктів у різних сферах соціальної практики на основі особистісно-осмислених принципів природо- і культуровідповідності (Нагорна, 2019).

Від рівня проєктної компетентності викладачів залежить свідоме ставлення до пошуку шляхів вирішення та прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, здатність до узагальнення практичного досвіду освітньої діяльності закладів вищої освіти. Усвідомлення нагальних освітніх проблем та пошук варіантів їх усунення засобами проєктної діяльності спрямовує процес розробки освітніх проєктів і програм з урахуванням досвіду міжнародних організацій та перспектив їх реалізації в умовах вітчизняних закладів вищої освіти. Саме тому заклади вищої освіти мають сприяти формуванню проєктної компетентності викладачів, створюючи можливості їх ефективного залучення до проєктної діяльності щодо отримання грантів для проєктів міжнародної співпраці задля розвитку потенціалу вищої освіти та обміну кращими практиками (Андрйчук, 2020).

Формування проєктних компетенцій у процесі фахової підготовки потребує комплексного вирішення й відповідного науково-обгрунтованого змістово-технологічного забезпечення. Цей процес буде успішним за умови: упровадження в освітній процес майбутніх вихователів ділових та рольових ігор, імітаційних вправ, тренінгів із проєктної культури; розв’язання управлінських завдань із проєктування освітнього процесу та освітнього середовища закладу освіти; стимулювання у студентів інтересу до проєктної культури шляхом формування з ними дерева рішень; доповнення відповідним темами, що забезпечать інтеграцію теоретичних

знань, вироблення та вдосконалення проєктних умінь і навичок змісту дисциплін з циклу професійної підготовки; оновлення змісту педагогічної практики за рахунок розширення тематики та способу реалізації пошуково-дослідницьких завдань; проведення майстер-класів із залученням практичних працівників, які здійснюють успішну проєктну діяльність на робочому місці; організації дискусій із запрошенням фахівців.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вважаємо, що ефективність формування проєктної компетенції в майбутніх вихователів безпосередньо залежить від характеру педагогічної взаємодії викладачів і студентів, що визначається суб'єкт-суб'єктною педагогічною взаємодією, а саме: спільне визначення педагогом і майбутніми фахівцями завдань і оптимальних шляхів для формування проєктних компетенцій; стимулювання педагогом потреб студентів у розширенні кругозору; формування у студентів мотиваційних установок на проєктну діяльність; розширення диференційованих дослідницьких, аналітичних та проєктних завдань для студентів під час педагогічної практики; діагностування майбутніх вихователів для корекції процесу формування проєктної компетенції; організація та самоорганізація проєктної діяльності за рівнями складності, самоконтроль і самокорекція сформованості проєктної компетенції (Кошіль, 2018).

Сучасні трансформаційні процеси у вищій освіті потребують переосмислення поглядів на проблему готовності викладачів до здійснення проєктної діяльності. Від рівня проєктної компетентності викладачів залежить свідоме ставлення до пошуку шляхів вирішення та прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, здатність до узагальнення практичного досвіду освітньої діяльності закладів вищої освіти. Усвідомлення нагальних освітніх проблем та пошук варіантів їх усунення засобами проєктної діяльності спрямовує процес розробки освітніх проєктів і програм з урахуванням досвіду міжнародних організацій та перспектив їх реалізації в умовах вітчизняних закладів вищої освіти. Саме тому заклади вищої освіти мають сприяти формуванню проєктної компетентності викладачів, створюючи можливості їх ефективного залучення до проєктної діяльності щодо отримання грантів для проєктів міжнародної співпраці задля розвитку потенціалу вищої освіти й обміну кращими практиками (Андрійчук, 2020).

ЛІТЕРАТУРА

Андрійчук, Н. М. (2020). Проектна компетентність викладача як забезпечення якості освітньої діяльності. *Європейська проєктна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 29-30 травня 2020 р.),* (сс. 26-27) (Andriichuk, N. M. (2020). Project competence of the teacher as a quality assurance of educational activity. *European Project Culture in Ukraine: Status, Problems, Prospects: Collection*

of Materials of the International Scientific and Practical Conference (Zaporizhzhia, May 29-30, 2020), (pp. 26-27)).

Бондар, Г. О. (2021). Роль проектної діяльності у формуванні іншомовної професійної компетентності студентів немовного ЗВО. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 118-125 (Bondar, H. O. (2021). The role of project activity in the formation of foreign -language professional competence of students of non -linguistic HEI. *Psychological and pedagogical problems of the modern school*, 118-125).

Кошіль, О. (2018). Особливості формування проектної компетенції у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Освітологічний дискурс, 1-2,* 303-311 (Koshil, O. (2018). Features of formation of project competence in future educators of preschool education institutions. *Educational discourse, 1-2,* 303-311).

Кучерук, О. А. (2013). Формування проектної компетентності майбутнього вчителя-словесника в процесі лінгвометодичної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. *Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 21,* 161-166 (Kucheruk, O. A. (2013). Formation of project competence of the future dictionary teacher in the process of linguomethodic training. *Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov. Series 16: Teacher's creative personality: problems of theory and practice, 21,* 161-166).

Нагорна, Н. О. (2019). Змістова характеристика поняття "проектно-технологічна компетентність" майбутніх вчителів технологій. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. *Сер.: Педагогічні науки, 177 (2),* 20-24 (Nahorna, N. O. (2019). The content characteristics of the concept of "design and technological competence" of future technology teachers. *Scientific notes Volodymyr Vinnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, 177 (2),* 20-24).

Петровська, К. В. (2016). *Формування проектної компетентності майбутніх соціальних працівників.* URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/24982/1/Petrovskaya.pdf (Petrovska, K. V. (2016). *Formation of project competence of future social workers.* URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/24982/1/Petrovskaya.pdf)

Шроль, Т. С. (2015). Проектна діяльність як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти, 43 (47): матер. міжнар. наук.-практ. конф. : «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників», 14-15 трав.,* (сс. 317-326) (Shrol, T. S. (2015). *Project activity as a means of forming professional competence of future teachers. Problems and prospects of formation of the national humanitarian and technical elite: Coll. Sciences, 43 (47): Mater. International scientific-practical. conf.: "Ideas of Academician Ivan Ziazun in the writings of his students and associates", May 14-15,* (pp. 317-326)).

РЕЗЮМЕ

Кучай Татьяна, Мукан Наталья, Опачко Магдалена, Кучай Александр, Чичук Антонина. Проектная компетентность – один из самых важных ориентиров в системе обучения специалистов.

В статье анализируется компетентность дизайна специалиста как индикатор личного развития в современной образовательной среде. Внимание сосредоточено на вопросах проектной деятельности студентов в УВО, которая имеет прикладной характер и направлена на решение проблем (задач), сформулированных преподавателем в рамках дисциплины. Организация проектной деятельности

студентов включает в себя теоретическую и практическую подготовку к их профессиональной проектной деятельности. По сути, проектная деятельность подразумевает необходимость дифференциации обучения, ориентации на личность.

Ключевые слова: *проектная компетентность, образование, преподаватель, студент, университет.*

SUMMARY

Kuchai Tetiana, Mukan Natalia, Opachko Magdalen, Kuchai Olexander, Chychuk Antonina. Project competence is one of the most important landmarks in the specialist training system.

The article considers project competence as an indicator of personal development in the modern educational environment. The issues of project activity of students, which has an applied nature and is aimed at solving problems (tasks) formulated by the teacher within the discipline, are considered. Organization of project activity of students provides theoretical and practical preparation for the professional project activity of the teacher. Formation of project competence is one of the most important guidelines in the system of training.

Modern transformation processes in higher education require a rethinking of views on the problem of readiness of teachers to carry out project activities. The level of their project competence depends on the conscious attitude to finding solutions and decision-making in non-standard situations, the ability to generalize the practical experience of educational activities of higher education institutions. Awareness of urgent educational problems and finding options for their elimination in project activities directs the process of developing educational projects and programs taking into account the experience of international organizations and prospects for their implementation in domestic higher education institutions. That is why higher education institutions should promote the formation of project competence of teachers, creating opportunities for their effective involvement in project activities have to obtain grants for international cooperation projects to develop the capacity of higher education and exchange best practices.

Key words: *project competence, education, teacher, student, university.*

УДК 81’276.11:37.026:81’243

Юрій Полєжаєв
Національний університет «Запорізька політехніка»
ORCID ID 0000-0001-9160-6945
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/147-157

КУЛЬТУРНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ

У статті обґрунтовано культурну грамотність як категорію сучасної лінгводидактики. Уточнено її зміст та складові, зіставлено з іншими семантично близькими термінологічними концептами, представленими в педагогічному та гуманітарному дослідницькому дискурсі. Для реалізації мети застосовано загальнонаукові методи дослідження: описово-аналітичний, систематизація й узагальнення – з метою виявлення стану досліджуваної проблеми та з’ясування сутності ключових понять; порівняльний аналіз, синтез, зіставлення поглядів учених і різних підходів до розуміння поняття «культурна грамотність» та його співвідношення з поняттями «міжкультурна грамотність», «культурний інтелект», «міжкультурна компетентність».

Ключові слова: *грамотність, компетентність, культура, культурна грамотність, лінгводидактика, міжкультурна грамотність, культурний інтелект, міжкультурна компетентність.*

Постановка проблеми. Інтенсифікація міжкультурних контактів у глобальному світі вимагає від кожного учасника культурної й міжкультурної освіченості. На позначення сукупності необхідних для цього знань та вмінь у педагогічному та гуманітарному дослідницькому просторі набувають все більшого поширення такі термінологічні концепти, як «культурна/міжкультурна грамотність», «культурний інтелект», «міжкультурна компетентність» тощо.

Зокрема, у лінгводидактичних студіях ще не вичерпало свій методологічний потенціал поняття культурної грамотності, запроваджене в педагогічний дискурс завдяки працям американського педагога та культуролога Е. Гірша. Проте «широка семантична площина поняття» (Максимович, 2020, с. 98) стала однією з причин появи в лінгводидактичному і загалом гуманітарному дослідницькому дискурсі семантично близьких до нього термінологічних понять, зіставлення з якими сприятиме уточненню змісту культурної грамотності як лінгводидактичної категорії та її структурних складових.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема культурної грамотності недостатньо досліджена науковцями й потребує глибокого та комплексного вивчення. Теоретичні аспекти культурної грамотності розглянуто в працях О. Ансімової, Е. Гірша, Ю. Полєжаєва, С. Федоренко та інших українських та зарубіжних дослідників. У лінгводидактичному аспекті проблематиці культурної грамотності приділили увагу у своїх публікаціях Л. Айзікова, О. Ансімова, Н. Матвєєва, А. Ужова, Т. Шиян. Теоретичному обґрунтуванню понять суміжних щодо культурної грамотності термінологічних категорій (міжкультурна грамотність, культурний інтелект, міжкультурна компетентність тощо) присвячені дослідження С. Анга, К. Ерлі, Ш. Кордза, Т. Колбіної, Д. Лівермора, К. Максимович, Н. Сіліє, О. Сніговської, А. Фантіні, Л. Чєрнова та ін.

Здійснений аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що культурна грамотність як лінгводидактична категорія потребує подальшого обґрунтування, а її зміст та структурні компоненти – уточнення, зокрема зіставлення з представленими в педагогічному та гуманітарному дослідницькому дискурсі інших семантично близьких термінологічних концептів, що позначають готовність до міжкультурної взаємодії.

Метою статті є обґрунтування культурної грамотності як категорії сучасної лінгводидактики, уточнення її змісту та складових, зіставлення із представленими в педагогічному та гуманітарному дослідницькому дискурсі іншими семантично близькими термінологічними концептами.

Методи дослідження. У роботі було використано такі загальнонаукові методи дослідження: описово-аналітичний, систематизація й узагальнення – для виявлення стану досліджуваної проблеми та з'ясування сутності ключових понять; порівняльний аналіз, синтез, зіставлення поглядів учених і різних підходів до визначення змісту поняття «культурна грамотність» та його співвідношення з поняттями міжкультурної грамотності, культурного інтелекту, міжкультурної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Словник української мови в 11 томах (1971) тлумачить значення слова «грамотний» не тільки як характеристику людини, що вміє граматично правильно писати, а й володіє знаннями в певній галузі, справі (Доценко та Юрчук, 1971, с. 156).

Як категорія педагогіки грамотність є певним ступенем знання законів і правил рідної мови та вміння користуватися ними для висловлювання своїх думок усно й письмово; одним із найважливіших показників культурного рівня населення; ступенем обізнаності з певної галузі знання (Гончаренко, 1997, с. 74).

Виокремлення культурної, а також інформаційної, медіа та інших видів грамотності, стало не лише закономірним наслідком «урізноманітнення способів передачі інформації», коли грамотністю стали називати здатність «вільно переходити з однієї знакової системи на іншу, розпізнавати, оцінювати, інтерпретувати й перекодовувати за потреби інформаційні структури» (Бондаренко, 2020, с. 56). Усвідомлення цінності культурної грамотності та потреби в її теоретичній концептуалізації підживлюється такими взаємоспрямованими векторами розвитку глобального світу, як збереження культурної специфіки й різноманіття та налагодження міжкультурного діалогу.

Теоретичне обґрунтування концепції культурної грамотності бере початок у роботах американського культуролога і педагога Е. Гірша, який розумів під цим поняттям базовий обсяг знань, необхідний для ефективного спілкування з представниками певної культури (Hirsch, 1988). Рівень культурної грамотності, на думку Е. Гірша, визначається рівнем опануванням цими культурними фоновими знаннями, до якого освітянин відніс як обов'язкові для певної нації поняття, пов'язані з історичною пам'яттю народу (етнокультурні концепти, історичні та літературні герої та їхні висловлювання, історичні та географічні назви, прислів'я, крилаті вислови тощо, виражені національною мовою), так і універсальні поняття зі світової історії та культури і реалії-орієнтації сучасного культурного процесу (Hirsch, 1988).

Як слушно зауважує Н. Матвєєва, розробляючи свою концепцію культурної грамотності, Е. Гірш намагався через покращення навчання англійській мові американських школярів сприяти збереженню та «цементуванню» американської нації (Матвєєва, 2006, с. 170). Завдяки ідеям Е. Гірша актуалізувалося значення вивчення мови як засобу пізнання культури, що стало важливим і в лінгводидактичних студіях, коли культурна грамотність є аспектом викладання як рідної, так і іноземної мов із приділенням особливої уваги кумулятивній функції мови «як засобу відтворення та пізнання культури, накопичення знань і формування культурної компетентності. При цьому методика викладання «культурної грамотності» має філологічну природу – ознайомлення відбувається через посередництво мови в процесі її вивчення» (Матвєєва, 2006, с. 173). Доцільність і продуктивність такої методики зумовлена тим, що саме мова «закріплює за словами значення, які відповідають певному способу суспільного життя, національному досвіду, історичній пам'яті, сфері діяльності людей, їхній ментальності тощо» (Полєжаєв, 2020а).

Культурна грамотність може розглядатися як інструмент ефективного спілкування не лише в межах монокультурної спільноти. Так, за словами О. Ансімової, розвиток культурної грамотності набуває особливого значення і в аспекті спілкування з представниками інших культур, сприяючи опануванню спільного для них культурного коду та забезпечуючи ефективність комунікацій суб'єкта в інокультурному середовищі (Ансимова, 2010, с. 66). Умовою ефективної міжкультурної комунікації вважає культурну грамотність М. Єранцева (Еранцева, 2012, с. 40).

Посилення міжкультурних контактів формує проблематику сучасних гуманітарних досліджень, де знаходять теоретичне обґрунтування поняття, що позначають підготовленість суб'єкта до ефективної взаємодії з представниками іншої культури (інших культур). Так, особливості міжкультурної комунікації, що вимагають формування специфічних знань та вмінь, варто вважати основною причиною виокремлення міжкультурної грамотності. Американський дослідник Г. Сіліє відстоює комплексне бачення міжкультурної грамотності як сукупності знань та вмінь міжкультурного спілкування (Seelye, 1994, с. 4). Знаннями він вважає розуміння зумовленості поведінкових моделей культурою, залежності поведінки й мовлення від соціальних характеристик, прийнятих у межах певної культури моделей поведінки. До міжкультурних умінь Г. Сіліє відносить здатність осягати сутність чужої культури, уміння розпізнавати культурну конотацію слів і фраз

чужої мови, ставитися до чужої культури та її носіїв з емпатією, терпимістю, мати та вміти виявляти інтерес до чужої культури (там само).

Зв'язок між культурною та міжкультурною грамотністю підкреслює представник американської педагогічної думки Ш. Кордз у межах розробленої ним концепції мультикультурної грамотності. На його думку, сформована в результаті синтезу культурної й міжкультурної грамотності мультикультурна грамотність передбачає здатність сприймати та оцінювати подібності й відмінності у поведінці, віруваннях і цінностях людей в одній, двох чи більше країн (Cordes, 2009, с. 4).

Л. Чєрнов визначає міжкультурну грамотність як «здатність до розуміння культури іншого народу, позитивного до неї ставлення, осмислення її реалій, моралі, цінностей та інших складових компонентів крізь призму власної культури, а також уміння ефективно функціонувати в умовах іншого лінгвокультурного середовища» (Чернов, 2007). Складові запропонованої моделі міжкультурної грамотності її автор ідентифікує як компетентності, поділяючи їх на *когнітивні* – країнознавча, культурна, поведінкова, мовна; *прагматичні* – мовна, комунікативна; *педагогічні* – особистісні якості, аксіологічні характеристики (Чернов, 2007). Модель унаочнює інтегрованість та системність поняття «міжкультурної грамотності» та необхідність інтеграції мовних знань і навичок із навичками та знаннями, що опановують не лише під час вивчення мови.

Ще ширшим за своїм змістом стало поняття «культурний інтелект». Цей термін запровадили в науковий обіг у 2003 р. К. Ерлі та С. Анг для позначення здатності особистості адаптуватися до нових культурних умов, успішно взаємодіяти в незнайомому культурному середовищі (Earley & Ang, 2003, с. 9).

Відмінність між поняттями культурної грамотності та культурного інтелекту полягає передусім у тому, що будь-яка грамотність і, зокрема, культурна, є набором знань і навичок, їй потрібно навчатися, у той час як інтелектом ми називаємо сукупність характеристик мислення. Інтелект імпліцитно включає і природні здібності, які також на нього впливають. Тому поняття культурного інтелекту переважно є предметом наукового інтересу представників психологічної науки, а культурна грамотність – педагогів і лінгводидактів. Нагадаємо, що для лінгводидактики є характерним зосередження на формуванні визначених лінгвістичних знань, навичок та вмінь і потенційне врахування особистісних якостей тих, хто навчається.

Водночас у формуванні визначених американським ученим Д. Лівермором та його колегами компонентів культурного інтелекту,

зокрема когнітивного (індивідуальне усвідомлення норм, методів і умов, що існують у різних культурних контекстах), медіакогнітивного (сприйняття та знання реальності, необхідних для взаємодії з представниками іншого культурного походження), поведінкового (здатність продемонструвати гнучкість мовних та немовних дій під час спілкування з представниками інших культур), і мотиваційного (здатність зосереджувати увагу та енергію на культурних відмінностях) (Livermore, 2009) – тою чи іншою мірою залучені механізми, за допомогою яких формується культурна грамотність.

Для вітчизняного наукового дискурсу також є слушною заувага Н. Федоренко, яка звернула увагу на бінарність використання в американському педагогічному дискурсі понять «культурна грамотність» – «культурна компетентність» та «міжкультурна грамотність» – «міжкультурна компетентність» (Федоренко, 2014а, 2014б). Зазначимо, що це часто призводить до невиправданого ототожнення цих понять, адже принципова відмінність між грамотністю та компетентністю пролягає на рівні значення ключових слів: грамотність – це знання, на основі яких формуються вміння, а компетентність – це здатність, завдяки якій її власник може вважатися компетентним у тій чи іншій сфері діяльності (Ансимова, 2010, с. 70).

Проте, у трактуванні американського дослідника А. Фантіні, міжкультурна компетентність є комплексним утворенням, близьким за змістом до культурного інтелекту, і включає особистісні якості й поведінкові особливості, необхідні для міжкультурної взаємодії (толерантність, емпатія тощо); базові здатності для налагодження взаємодії з людьми різних культур; чотири компоненти інструментального значення, зокрема систему базових знань та інтелект, уміння та навички, необхідні для організації ефективної комунікації в іншому культурному контексті, знання моделей поведінки та комунікаційних стратегій, представлених в інших культур; відповідне володіння мовою іншої культури тощо (Fantini, 2013, с. 271-272).

Розглядаючи міжкультурну компетентність із позицій суспільних наук, зокрема соціології, Н. Максимович зауважує на практичній і прагматичній спрямованості категорії «міжкультурна компетентність»: «Ця категорія розкриває не стільки знання, стільки вміння, тобто наголошує на діяльнісному, поведінковому аспекті передумов міжкультурної взаємодії, тоді як категорія «міжкультурна грамотність» радше розкриває когнітивну, теоретичну площину, апелюючи головно до знань у сенсі складових конструктів категорії» (Максимович, 2020, с. 98). Тому дослідниця вважає міжкультурну грамотність поняттям, ширшим за своїм змістом за поняття міжкультурної компетентності (там само).

У результаті аналізу наукової літератури, присвяченої концептуалізації понять «культурна грамотність», «міжкультурна грамотність», «культурний інтелект», «міжкультурна компетентність», можна констатувати, що на відміну від усіх інших термінів, що позначають готовність людини до міжкультурної взаємодії, основним змістом поняття «культурна грамотність» є «комплексна система знань, цінностей та регулятивів» (Полєжаєв, 2020б) щодо діяльності та взаємодії в умовах певного культурного або інокультурного середовища, що виступають фундаментом для формування відповідних навичок.

Також культурна грамотність забезпечує когнітивну складову міжкультурної грамотності, культурного інтелекту та міжкультурної компетентності. Міжкультурна грамотність, культурний інтелект та міжкультурна компетентність є інтегративними й комплексними поняттями, у яких не меншу увагу, ніж знанням та навичкам, приділено особистісним якостям, характеристикам мислення, здатностям і готовності суб'єкта до міжкультурної взаємодії. Тому змістове наповнення цих понять, зосередженість на певних аспектах робить їх предметом дослідницького інтересу представників різних галузей наукового знання. Культурна грамотність як категорія лінгводидактики має величезний потенціал, оскільки вивчення мов дозволяє розвивати знання та навички, необхідні для ефективної діяльності в монокультурних і полікультурних умовах.

Тому варто зауважити, що в лінгводидактиці культурна грамотність вже визнана результативним підходом у навчанні іноземної мови. Йдеться, передусім, про опору під час опанування певної іноземної мови на фонові знання, що охоплюють «систему світоглядних поглядів, які панують у цьому суспільстві, етичних оцінок, норми мовленнєвого та немовленнєвої поведінки й більшу частину знань, якими володіють всі члени суспільства» (Ужова, 2006, с. 62).

Проте не менш продуктивним є цей підхід під час вивчення рідної мови, як це вважав і автор концепції «культурної грамотності» Е. Гірш (Hirsh, 2002). Цікаві зауваги та рекомендації висловлює про можливості застосування цього підходу у процесі навчання української мови Н. Матвєєва. Зокрема, вона переконана, що «культурна грамотність» передбачає вивчення ширшої сукупності знань та емоцій, пов'язаних із певним колом уявлень деякої культурної спільноти. Це і особистий життєвий досвід, і традиції культури, і різноманітні естетичні та емоційні враження, які присутні в носіїв мови під час сприйняття світу» (Матвєєва, 2006, с. 170). Для формування національного світогляду є доцільним виявлення аксіологічно важливої в

загальному культурологічному відношенні лексики, безеквівалентних слів, опанування екстралінгвістичною інформацією, правильне засвоєння й розуміння яких необхідне для адекватного сприйняття феноменів національної культури (Матвєєва, 2006, с. 170).

Під час визначення змісту та складових культурної грамотності варто виходити зі змісту самої культури, що може бути визначений як система ідей, цінностей та концептів і відповідних їм моделей досвіду та взаємодії (Кожемякин, 2009), що засвоюються й поділяються членами певної спільноти, суспільства.

Культурна грамотність – це складна система знань, умінь і навичок, що забезпечує адекватне сприйняття та розуміння певної інформації та слугує засобом ефективної інтеракції з представниками певної культури та в певному культурному контексті.

У складі культурної грамотності ми вважаємо доцільним виокремлення у структурі когнітивної, діяльнісної та ціннісно-світоглядної складових (рис. 1).

Рис. 1. Культурна грамотність та її складові

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, варто зазначити, що культурна грамотність має значний потенціал як

лінгводидактична категорія, оскільки під час вивчення мови (як рідної, так і іноземної) дозволяє сформувати знання та навички, необхідні для ефективної діяльності і в монокультурних, і в полікультурних умовах.

Культурна грамотність – це комплексна система знань, умінь та установок, що забезпечує адекватне сприйняття й розуміння отриманої інформації, є способом ефективної взаємодії з представниками певної культури та в умовах певного культурного середовища.

Перспективою подальших наукових пошуків може стати обґрунтування теоретико-методичних засад формування культурної грамотності у вищій професійній освіті засобами вивчення мови професійного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

Ансимова, О. К. (2010). «Культурная грамотность» как ключ к пониманию культуры изучаемого языка: лингводидактический аспект. *Lingua mobilis, 3 (22),* 65-71 (Ansimova, O. K. (2010). “Cultural literacy” as a key to understanding the culture of the language being studied: a linguodidactic aspect. *Lingua mobilis, 3 (22),* 65-71).

Бондаренко, Н. (2020). Україна під «новою парасолькою грамотності». *Нова педагогічна думка, 2(102),* 55-59 (Bondarenko, N. (2020). Ukraine under the «new umbrella of literacy». *New Pedagogical Thought, 2 (102),* 55-59).

Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги (Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary.* Rivne: Volyn charms).

Доценко, П. П., Юрчук, Л. А. (Ред.). (1971). *Словник української мови: [в 11 т.]. Т. 2: Г-Ж.* Київ: Наукова думка (Dotsenko, P. P., Yurchuk, L. A. (Eds.). (1971). *Dictionary of the Ukrainian language: [in 11 vols.]. Vol. 2: H – Zh.* Kyiv: Scientific opinion).

Еранцева, М. А. (2012). Словарь культурной грамотности Хирша как отражение этнокультурной картины мира. *Гуманитарные исследования, 4 (44),* 39-45 (Erantseva, M. A. (2012). Hirsch Dictionary of Cultural Literacy as a Reflection of the Ethno-Cultural Picture of the World. *Humanitarian research, 4 (44),* 39-45).

Кожемякин, Е. А. (2009). *Концептуально-методологическое обоснование дискурсной формы бытия культуры* (автореф. дис. … д-ра философ. наук: 24.00.01). Белгород (Kozhemyakin, E. A. (2009). *Conceptual and methodological substantiation of the discursive form of being of culture* (DSc thesis abstract). Belgorod).

Максимович, О. В. (2020). Міжкультурна компетенція як предмет соціологічного теоретизування в дослідженнях соціокультурної взаємодії в умовах прикордоння. *Габітус. Спеціальні та галузеві соціології, 12,* 97-104 (Maksymovych, O. V. (2020). Intercultural competence as a subject of sociological theorizing in research of sociocultural interaction in the conditions of frontier. *Habitus. Special and Branch Sociologies, 12,* 97-104).

Матвєєва, Н. П. (2006). Компенсаторні навчальні курси як один із заходів підвищення освіти в суспільстві. *Наукові праці. Педагогіка, 46 (33),* 168-173 (Matvieieva, N. P. (2006). Compensatory training courses as one of the measures to improve education in society. *Scientific papers. Pedagogy, 46 (33),* 168-173).

Полєжаєв, Ю. Г. (2020а). Компонентна структура культурної грамотності як складник професіоналізму майбутнього фахівця. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки, 3(36),*103-109 (Polyezhayev, Yu. G. Component

structure of cultural literacy as element of future specialist's professionalism. *Bulletin of Zaporizhia National University. Pedagogical Sciences, 3 (36),* 103-109).

Полєжаєв, Ю. (2020б) Культурна грамотність як педагогічна категорія: наукова дискусія. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 3,* 98-107 (Polyezhayev, Yu. Cultural literacy as a pedagogical category: scientific discussion. *Scientific Notes of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, 3,* 98-107).

Ужова, О. А. (2006). Лингвострановедение, концепция «культурной грамотности» и словарь. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, (1),* 59-66 (Uzhova, O. A. (2006). Linguistic and regional studies, the concept of "cultural literacy" and a dictionary. *Bulletin of the Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication, (1),* 59-66).

Федоренко, С. (2014а) Грамотність як комплексний педагогічний феномен у вищій освіті США. *Вища освіта України, 3,* 97-102 (Fedorenko, S. (2014a) Literacy as a complex pedagogical phenomenon in the US higher education. *Higher Education of Ukraine, 3,* 97-102).

Федоренко, С. (2014б) Когнітивно-конативний аспект грамотності як комплексного педагогічного феномена в складі гуманітарної культури студентів у США. *Порівняльно-педагогічні студії, 4,* 43-52 (Fedorenko, S. (2014b) Cognitive-conative aspect of literacy as a complex pedagogical phenomenon in the humanities culture of students in the United States. *Comparative and Pedagogical Studies, 4,* 43-52).

Чернов, Л. И. (2007). Лингвокультурологическая трактовка понятия «межкультурная грамотность». *Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина*, *16,* 56-67 (Chernov, L. I. (2007). Linguistic and cultural interpretation of the concept of "intercultural literacy". *Bulletin of the Ryazan State University named after S. A. Yesenina, 16,* 56-67).

Шиян, Т. В., Айзікова, Л. В. (2017). Формування культурної грамотності студентів немовних спеціальностей засобами дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням». *Молодий вчений, 4.1,* 65-68 (Shiian, T. V., Aizikova, L. V. (2017). Formation of cultural literacy of students of non-language specialties by means of the discipline «English for Professional Purposes». *Young Scientist, 4.1,* 65-68).

Cordes, S. (2009). Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library. *Instruction World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly "Libraries create futures: Building on cultural heritage" (23-27 August 2009, Milan, Italy).* Retrieved from: http://conference.ifla.org/past-wlic/2009/94-cordes-en.pdf

Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence. Individual Interactions Across Cultures.* Stanford, CA: Stanford Business Books.

Fantini, A. (2013). Language: an essential component of intercultural communicative competence. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 263-278). London & New York: Routledge.

Hirsch, E. D., Jr. (1988). *Cultural literacy. What every American needs to know.* N. Y.: Random House.

Hirsch, E. D., Jr. (2002). *The New Dictionary of Cultural Literacy.* (3rd ed.). Boston, N. Y.: Houghton Mifflin Company.

Livermore, D. (2009). *Leading with Cultural Intelligence: The New Secret to Success.* N. Y.: AMACOM.

Seelye, H. N. (1993). *Teaching culture: strategies for intercultural communication.* Lincolnwood, IL: National Textbook Co.

РЕЗЮМЕ

Полежаев Юрий. Культурная грамотность как лингводидактическая категория.

В статье обоснована культурная грамотность как категория современной лингводидактики. Уточнены ее содержание и составляющие, сопоставлены с другими семантически близкими терминологическими концептами, представленными в педагогическом и гуманитарном исследовательском дискурсе. Для реализации цели использованы общенаучные способы исследования: описательно-аналитический, систематизация и обобщение – с целью выявления состояния изучаемой проблемы и выяснения сущности ключевых понятий; сравнительный анализ, синтез, сопоставление взглядов ученых и разных подходов к пониманию понятия «культурная грамотность» и его соотношению с понятиями «межкультурная грамотность», «культурный интеллект», «межкультурная компетентность».

Ключевые слова: *грамотность, компетентность, культура, культурная грамотность, лингводидактика, межкультурная грамотность, культурный интеллект, межкультурная компетентность.*

SUMMARY

Polyezhayev Yuriy. Cultural literacy as a category in language education.

The article describes cultural literacy as a category of contemporary language education. Besides, it specifies the meaning and essence of the concept of cultural literacy. Finally, the author analyzes its components and compares cultural literacy with terms that have personal sense in the pedagogical and humanitarian discourse. Intensification of cross-cultural contacts in the globalized world makes cultural literacy and cultural awareness an essential feature of an educated person. Awareness of the value of cultural literacy and the need for its theoretical conceptualization is fueled by such mutually oriented vectors of development of the global world as preservation of cultural specificity and diversity and the establishment of intercultural dialogue. To achieve this goal, the author applies the following general scientific research methods: descriptive-analytical, systematization and generalization – to identify the state of the research problem and clarify the essence of critical concepts; comparative analysis, synthesis, comparison of views of scientists and different approaches to understanding the importance of the concept of "cultural literacy" and its relationship with the concepts of "intercultural literacy", "cultural intelligence", "intercultural competence". Cultural literacy is a complex system of knowledge, skills and attitudes that provides adequate perception and understanding of the received information and serves as a means of effective interaction with representatives of a particular culture and in a specific cultural environment. Intercultural literacy, cultural intelligence and intercultural competence are integrative and complex concepts in which no less attention than knowledge and skills is paid to personal qualities, characteristics of thinking, abilities and readiness for the subject during intercultural interaction. Therefore, the content of these concepts, focusing on specific aspects, makes them the topic of research interest of representatives of various fields of scientific knowledge. Instead, cultural literacy has a significant potential as a category of language education. It aims at forming the knowledge and skills necessary for effective activity in both monocultural and multicultural conditions within language learning (both native and foreign). As for the further scientific research, we will substantiate theoretical and methodological foundations for forming cultural literacy in higher professional education in the framework of learning a foreign language for general and specific purposes.

Key words*: literacy, competence, culture, cultural literacy, language education, intercultural literacy, cultural intelligence, intercultural competence.*

УДК 377.015.31-057.87:63

Андрій Петрів
Національний університет біоресурсів
і природокористування України
ORCID ID 0000-0001-7022-0656
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/158-167

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ІДЕАЛІВ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті актуалізовано проблему формування патріотичних ідеалів студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти. Зазначено, що на сьогоднішній день відсутній універсальний підхід до вивчення досліджуваного феномену, що потребує залучення та інтеграції кількох методологічних підходів (системного, аксіологічного, культурологічного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, історико-генетичного). Зроблено висновок, що всі розглянуті підходи, перебуваючи в тісній єдності та утворюючи цілісну методологічну систему, є ефективними в організації та реалізації процесу формування патріотичних ідеалів.

***Ключові слова**: методологічні підходи; формування; аграрний заклад фахової передвищої освіти; патріотичні ідеали; патріотизм; студенти-аграрії; патріотичне виховання; цінності; діяльність.*

Постановка проблеми. Сьогодні український народ ціною життя Героїв, спільними зусиллями військовослужбовців, військ територіальної оборони Збройних сил України, добровольчих об’єднань, волонтерів і всіх свідомих українців вкотре бореться за збереження територіальної цілісності та суверенітету, за право на існування та незалежність. Україна – країна нескорених, вільних і незламних – мужньо протистоїть ворогу демократії і гуманізму – лютому авторитаризму кремля, який здійснює геноцид українців, «деукраїнізацію», по-варварськи катує дітей, жінок, нищить житлові будинки, школи, лікарні, культурно-історичні пам’ятки, намагається стерти з лиця землі села та міста, потопити все цінне й дороге в крові.

Ці нелюдські випробування, що випали на долю українського народу, актуалізували проблему патріотичного виховання на загальнонаціональному рівні. Відродженням України після нашої перемоги займатиметься нинішнє покоління, молодь. Тому першочергово слід звернути увагу на студентів аграрних закладів вищої, професійно-технічної, фахової передвищої освіти, на плечі яких в найближчому майбутньому покладеться вирішення стратегічних завдань харчової, екологічної безпеки країни, інформаційного та інженерного супроводу галузей економіки, що безпосередньо залежить від рівня їх професійної підготовки, моральної вихованості і, особливо, сформованості патріотичних якостей, цінностей, ідеалів.

Аналіз актуальних досліджень. Ідеї патріотичного виховання молоді знайшли своє відображення в численних працях українських дослідників:

І. Беха, О. Сухомлинської, М. Стельмаховича, В. Кузя, В. Кременя, О. Вишневського, М. Євтуха та інших. Значних внесок у розробку методологічних підходів до досліджуваної проблеми зробили І. Бех, К. Чорна, Л. Ткачук, О. Жаровська, В. Шинкаренко. Наприклад, І. Бех у співавторстві з К. Чорною, аналізуючи методологічні підходи виховання громадянина-патріота, виділяють наступні: конкретно-історичний, науковий, діяльнісний, системний, особистісно-орієнтований (Бех & Чорна, 2015). В. Антонець (2021), занепокоєний зниженням орієнтації сучасної молоді на патріотичні цінності, дороговказом на шляху до оптимізації національно-патріотичного виховання вважає системний підхід.

Мета статті полягає у розробці та обґрунтуванні сучасних методологічних підходів до формування патріотичних ідеалів студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти задля результативної організації та вдосконалення цього процесу.

Методи дослідження. Для ефективної реалізації поставленої мети було використано ряд теоретичних методів науково-педагогічного дослідження: аналіз та синтез філософської, психолого-педагогічної літератури щодо досліджуваної проблеми, порівняння та систематизація, узагальнення різних поглядів, абстрагування та конкретизація.

Виклад основного матеріалу. Методологія (від грец. methodos – спосіб дослідження чи пізнання, метод та logos – слово, поняття, вчення) – «вчення про метод», «теорія методу». У науковій літературі поняття «методології» розглядається як вчення «про науковий метод пізнання або систему наукових принципів, на основі яких базується дослідження і здійснюється вибір засобів, прийомів і методів пізнання» (Швець, 2016). В Українському педагогічному словнику представлено такі дефініції досліджуваного поняття: «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в науці»; «вчення про методи пізнання та перетворення дійсності» (Гончаренко, 1997). Реалізація методологічних основ наукового аналізу явищ і процесів здійснюється за допомогою застосування методологічних підходів. Підхід – це певна позиція стосовно будь-якої проблеми чи явища. У Словнику української мови поняття «підхід» трактується як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» (Білодід, 1975, с. 521).

Зазвичай, один підхід не вичерпує методологічної характеристики конкретного дослідження. Складність і багатогранність явищ навколишньої дійсності, їх взаємозв’язок та взаємозалежність обумовлюють необхідність застосування сукупності методологічних підходів, що забезпечить отримання

об’єктивної, достовірної інформації та дозволить створити цілісну картину явища, що вивчається. Різноманіття існуючих у науковій літературі методологічних підходів до проблеми патріотичного виховання свідчить про те, що більшість науковців вважають патріотизм особливо важливим фактором консолідації української нації, а патріотичне виховання розуміють як один з ключових аспектів розвитку особистості. Детально ознайомившись з напрацюваннями дослідників, можемо окреслити доповнюючі один одного підлоди: системний, аксіологічний, культурологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний.

Особлива роль у формуванні патріотичних ідеалів студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти належить системному підходу, який активно використовується у педагогічних дослідженнях та є методом аналізу всіх факторів, що впливають на досліджуване педагогічне явище. У сучасній науковій літературі системний підхід найчастіше розглядається науковцями (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Гнатюк, С. Гончаренко та ін.) як напрямок методології наукового пізнання та практики, що передбачає дослідження явищ, об'єктів як цілісних систем.

Для більш детального виявлення сутності системного підходу зупинимося на його семантичному ядрі – категорії системи. Етимологічно слово «система» є грецьким і означає «ціле, складене з частин», «з'єднання, сполучення», «організація». В найбільш загальному значенні система – це комплекс елементів, які, поєднуючись один з одним, утворюють певну цілісність; сукупність визначених елементів, між якими простежується закономірний зв'язок чи взаємодія. Ю. Бех (2004) дефініціює систему як комплекс, сукупність об'єктів та їх зв'язків, якій властиві наступні характеристики: цілісність, функціональність, зв'язність. Важливо бачити систему у розвитку, у взаємодії із навколишнім середовищем.

Таким чином, системний підхід до вивчення проблеми формування патріотичних ідеалів студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти дозволить: визначити цей процес як складну систему з безліччю взаємопов'язаних елементів; виділити системоутворюючий чинник формування патріотичних ідеалів студентів – майбутніх фахівців АПК, тобто мету та результат; виявити складові компоненти процесу формування патріотичних ідеалів студентів (цільовий, змістовний, методологічний, процесуальний, результативний), розкрити діалектику їхнього взаємозв'язку; розкрити обумовлені компонентами внутрішні зв'язки, а також основні умови існування системи, що розглядається; визначити можливість цілісної організації та управління на науковій основі, своєчасно коригувати ризики, що

з'явилися, у вихованні патріотично орієнтованої молоді; прогнозувати рівень сформованості ціннісного ставлення до себе, оточуючих, Батьківщини та рідного краю, історії України; здійснити відбір змісту освіти задля досягнення поставленої мети - формування патріотичних ідеалів студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти, вибір освітніх засобів відповідно до поставленої мети.

Будь-яка галузь наукової дійсності, представлена як система знань, має свою історичну обумовленість, етапи зародження, становлення та розвитку, тому важливим в контексті нашого дослідження є історико-генетичний підхід. Він дає можливість розглянути історичні та соціокультурні умови та причини виникнення патріотизму, виокремити педагогічні умови та фактори у процесі історичного розвитку, які вплинули на формування патріотичних ідеалів особистості. Володіння історико-генетичним підходом та вміле застосування в історико-педагогічному дослідженні дозволить забезпечити належну глибину розуміння сутності предмета дослідження, що, зрештою, сприятиме розвитку педагогічної теорії та практики.

Варто проаналізувати аксіологічний підхід до вивчення досліджуваного явища. Аксіологія (від грец. axios – цінність і logos – слово, поняття), будучи розділом філософії, як об'єкт вивчення розглядає цінності, вивчає їх сутність, походження, формування, структуру, класифікацію та критерії, а також способи пізнання та оцінки. Проблем педагогічної аксіології як науки, що займається вивченням педагогічних цінностей, їх значення та виховного потенціалу, торкалися у своїх дослідженнях В. Андрущенко, І. Бех, А. Богуш, Л. Бутенко та ін.

Центральним поняттям в аксіології є «цінність», що характеризує соціокультурне значення явищ дійсності. Цінності становлять частину структури особистості, відображають особистісну систему поглядів, ідей, суспільних норм, ідеалів, правил, які приймаються та засвоюються людиною з урахуванням її спрямованості, установок та вихованості. У філософській та науково-педагогічній літературі поняття «цінності» дефініціюють як корисний предмет, що використовується для задоволення різного виду потреб (А. Маслоу); як ідеал, якого жадає особистість (Ю. Шрейдер, Е. Фромм); як норма, згідно якої потрібно діяти (О. Краєва, Л. Орбан-Лембрик). Тобто, цінність тлумачиться як реальний предмет, корисний суб'єкту, як ідеал, як значимість; як моральні та естетичні норми, що вироблені людською культурою та є продуктами суспільної свідомості.

Таким чином, аксіологічний підхід дає можливість підійти до процесу формування патріотичних ідеалів студентів аграрних закладів фахової

передвищої освіти через добровільне, рефлексивне засвоєння ними фундаментальних національних та загальнолюдських цінностей: цінність людського життя, сім'ї, громадянського суспільства, багатонаціонального українського народу, людства загалом; любов до сім'ї, оточуючих, до Батьківщини; шанобливе ставлення до народу, захисників Вітчизни (військовослужбовців ЗСУ, добровольчих об’єднань, волонтерів і т.д), повага до культури та духовних традицій; праця та творчість; соціальна активність, моральні цінності.

Засвоєння нових цінностей є можливим лише в культурному середовищі, тому особлива роль у формуванні патріотичних ідеалів, національних та громадянських цінностей належить культурологічному підходу, який відображає бачення освіти крізь призму культури. Згаданий підхід висвітлено у спадщині філософської, суспільної та психолого-педагогічної думки в обличчі таких її представників, як О. Газман, О. Іванов, Н. Крилова, А. Богуш, Л. Хомич, Т. Шахрай, Г. Філіпчук та ін.

З'ясування змісту культурологічного підходу у вихованні неможливе без визначення поняття «культура». Термін «культура» – латинського походження, перегукується з латинським cultura, що означає «обробіток», «обробка», «догляд». Вже в античності виникла традиція пов'язувати культуру із розвитком, удосконаленням людини. Спочатку зміст поняття «культура» полягав у тому, що під нею розумілося все те, що піддане обробці людською працею. Якщо в процесі обробки природи створюється культура речей, то в процесі виховання формується культура людей, людина як культурна істота. Сучасні науковці (Т. Андрющенко, С. Гончаренко, І. Бех, В. Кремень та ін.) тісно пов’язують культуру з освітою. Ми розділяємо погляд І. Беха, який тлумачить культуру як «всезагальний чинник і духовно-практичну основу розвитку особистості» (Бех, 2006, с. 26).

Патріотизм як моральне почуття бере початок з культури людського буття, способу життя, сімейних та народних традицій та закріплюється в системі цінностей особистості, в її вчинках та поведінці. Важливою в контексті культурологічного підходу є думка Бондаревської (1999), що ключовою метою навчально-виховного процесу є виховання людини культури: вільної, духовної, гуманної, творчої особистості, здатної до самовизначення в світі культури та практично підготовленої до життя; і необхідна умова для досягнення цієї мети – інтеграція освіти в культуру та культури в освіту. Патріотичне виховання студентів на основі досліджуваного підходу – це організація виховної діяльності у закладі фахової передвищої освіти як процесу інтеріоризації національних

культурних цінностей та спрямування діяльності студентів на збереження і відтворення досягнень вітчизняної та світової культури.

Наступний підхід – особистісно орієнтований – дозволяє напрацювати індивідуальний освітній маршрут для кожного студента та сформувати активну особистісну позицію в подальшому самостійному житті. Поняття «особистісно-орієнтований підхід» у педагогічній науці вперше використав К. Роджерс, маючи на увазі такий метод навчання, за якого учень не просто навчається, а навчається із задоволенням та отримує інтенсивний матеріал для розвитку мислення та уяви. Сьогодні проблеми особистісно-орієнтованого виховання набули розвитку у працях таких вчених, як І. Бех, І. Кравченко, В. Кузь, Н. Тимощук та ін.

На відміну від формалізованої передачі учневі знань у традиційній технології, в центрі уваги особистісно зорієнтованої освіти – особистість, яка прагне максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений вибір у різноманітних ситуаціях. І. Бех. наголошує на необхідності конструювання виховних ситуацій, які сприятимуть розвитку свідомості такого рівня, який підштовхував би вихованця до самопізнання та активної діяльності щодо засвоєння національно-патріотичної поведінки (Бех, 2015, с.747). Однією з найважливіших вимог підходу є співпраця суб'єктів навчального процесу, суб'єкт-суб'єктні відносини. Оскільки особистісно орієнтований підхід базується на врахуванні індивідуально-вікових особливостей вихованця, він передбачає глибокі знання педагога потенційних можливостей студента, його потреб, уподобань, психологічних установок, ідеалів, цінностей та мотивів поведінки. З огляду на це, доцільним є розглянути вікові особливості студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти.

У згаданих закладах навчаються переважно студенти на основі базової (після завершення 9 класів загальноосвітньої школи), профільної середньої освіти (після завершення 11 класів загальноосвітньої школи) та професійної (професійно-технічної) освіти (Закон України «Про фахову передвищу освіту»). Середній вік здобувачів становить від 15 до 20 років, тобто старший підлітковий вік та рання юність. В цей період відбувається процес становлення та стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: моральних, патріотичних, громадянських, професійних, трудових та ін. З одного боку, у молоді формуються власні переконання, світогляд, ціннісні орієнтації, ідеали, система оціночних суджень; відбувається становлення особистості як активного члена суспільства, громадянина, суб’єкта діяльності; закладаються

її соціальні установки (Школьна, 2017). З іншого боку, вступ до коледжу є своєрідним початком самостійного життя в соціумі, набуття нового статусу, початком власної біографії, що не може пройти без своїх проблем, криз та конфліктів. Так, процес адаптації до нового колективу супроводжується негативними емоціями, переживаннями, оскільки в школі був усталений колектив і дитина сприймалася як член великої родини (Смолюк, 2016).

При реалізації виховної діяльності в аграрному закладі фахової передвищої освіти обов'язково враховуються як психологічні особливості студентського віку, так і особливості контингенту студентів, що навчаються. Справа в тому, що основну масу учнів складають діти, які приїхали вчитися із сільської місцевості. Тісні відносини між людьми, мінімальна присутність процесів урбанізації, обмежений доступ до тих чи інших ресурсів соціальної та культурної інфраструктури, формування особливої життєвої стратегії (якщо не ми, то хто), наявність акценту на розвиток почуття справедливості, совісті та честі можуть створювати у них, особливо на початку навчання, деякі труднощі з адаптацією до міських умов, що стрімко змінюються. Цей факт є головною особливістю, яка значно впливає на організацію виховної роботи в аграрних закладах освіти (Сопівник, 2014).

Таким чином, ранній юнацький вік, характерний для більшості здобувачів студентів коледжів, супроводжується усвідомленням самого себе як представника цінностей та ідеалів нації, що сприяє активізації процесу самоототожнення та національної самоідентифікації (Співак, 2016). У межах особистісно орієнтованого підходу до формування патріотичних ідеалів студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти постає завдання підготовки творчого, впевненого, наполегливого фахівця з активною соціальною та громадянською позицією, з почуттям любові до Батьківщини та відповідальності за неї, фахівця, який здатен вдосконалювати не лише себе, а й позитивно впливати на стан сучасного аграрного виробництва.

Діяльнісний підхід у формуванні патріотичних ідеалів студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти виходить з уявлень про те, що діяльність – основа всього життя людини, становлення її як особистості. Своїм корінням цей підхід сягає в глибоку давнину. Суть його полягає в тому, що той, хто навчається, отримує знання не в готовому вигляді, а здобуває їх сам. Широко відомий вислів Конфуція: «Я чую і забуваю, бачу і запам'ятовую, роблю і розумію» (VI століття до н. е.). Значний інтерес для нашого дослідження становлять наукові розвідки щодо необхідності впровадження в навчально-виховний процес діяльнісного підходу таких сучасних науковців: О. Лазарєва, Ю. Павлова, О. Скрипченка, І. Беха, Н. Гузій, Г. Іванюк, Л. Зайцевої та інших.

Діяльнісний підхід стверджує, що психіка людини нерозривно пов'язана з її діяльністю та цією діяльністю обумовлена. В широкому розумінні діяльність означає навмисну активність людини, яка проявляється в процесі її взаємодії з навколишнім світом; у вузькому розумінні – специфічну форму активності особистості (наукову, професійну, навчальну), під час якої вона досягає поставлених цілей, сформованих відповідно до особистих потреб (Лазарєв, 2014, с. 137). Потреби відображають стійкі зв'язки особистості з важливими для неї об'єктами чи обставинами. Залежно від того, наскільки та чи інша потреба відповідає інтересам оточуючих людей, суспільства в цілому, можна говорити про кожну потребу як про моральну чи аморальну.

Сутність формування патріотичних ідеалів полягає у тому, щоб бажання особистості, які випливають з потреб, гармоніювали з інтересами суспільства, народу. Впровадження означеного підходу зумовлює орієнтацію системи підготовки студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти на діяльність як важливу умову й ефективний засіб формування патріотичних ідеалів, а також передбачає залучення молоді до всіх можливих видів діяльності, що сприятимуть засвоєнню знань, умінь і навичок, позитивного досвіду.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, методологічними підходами до формування патріотичних ідеалів студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти було визначено наступні: системний, аксіологічний, культурологічний, особистісно-орієнтований, діяльнісний та історико-генетичний.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо побудову моделі формування патріотичних ідеалів студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти з використанням запропонованих методологічних підходів.

ЛІТЕРАТУРА

Антонець, В. (2021). Системний підхід до національно-патріотичного виховання студентської молоді. *Актуальні питання гуманітарних наук*, *1*(35), 188–192. (Antonets, V. (2021). A systematic approach to the national-patriotic education of student youth. *Current issues of humanitarian sciences*, 1(35), 188–192).

Бех, І. (2006). *Виховання особистості: Сходження до духовності.* Либідь. (Beh, I. (2006). Personality education: Ascent to spirituality. Lybid).

Бех, І., & Чорна, К. (2015). Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Гірська школа українських Карпат*, (12-13), 26-37. (Beh, I., & Chorna, K. (2015). Program of Ukrainian patriotic education of children and school youth. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians,* (12-13), 26-37).

Бех, Ю., & Слєпцов, А. (2012). *Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі.* НПУ імені М. П. Драгоманова. (Beh, Y., &

Sleptsov, A. (2012*). Philosophical problems of modern management of complex systems: ideas, principles and models.* NPU named after M. P. Drahomanov).

Білодід, І. (Ред.). (1975). *Словник української мови* (Т. 6). Наукова думка. (Bilodid, I. (Ed.). (1975). *Dictionary of the Ukrainian language* (Vol. 6). Scientific thought).

Бондаревская, Е, & Кульневич, С. (1999). *Педагогика: личность гуманистических теориях и системах воспитания.* Творческий центр «Учитель». (Bondarevskaya, E., & Kulnevich, S. (1999). *Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education*. Creative center "Teacher").

Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Либідь. 304. (Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Lybid 304).

Лазарєв О. В. (2014). *Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу*: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2014. – 255 с. (Lazarev, O. V. (2014). *Formation of professional communicative competence of future specialists of the agricultural profile on the basis of the competence approach*: diss. ... candidate ped. sciences: 13.00.04. Uman, 2014. – 255 p).

«Про фахову передвищу освіту», Закон України № 2745-VIII (2022) (Україна). («On Vocational Pre-Higher Education», Law of Ukraine No. 2745-VIII (2022) (Ukraine).

Смолюк, А. (2016). Адаптація студентів до умов педагогічного коледжу та їх творчий розвиток. *Педагогічний часопис Волині*, (1), с. 15-19. (Smolyuk, A. (2016). Adaptation of students to the conditions of the pedagogical college and their creative development. *Pedagogical journal of Volyn*, (1), p. 15-19).

Сопівник, І. (2014). *Виховання моральної відповідальності сільської молоді*. Логос. (Sopivnyk, I. (2014). *Education of moral responsibility of rural youth*. Logos).

Співак Л. М. (2016). Психологічні основи розвитку національної самосвідомості в юнацькому віці (дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07). НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ. 491 с. (Spivak L. M. (2016). Psychological foundations for the development of national self-confidence in the youthful society (thesis ... Doctor of Psychology: 19.00.07). NPU im. M. P. Dragomanova. Kyiv. 491 p.)

Швець, Ф. Д. (2016). *Методологія та організація наукових досліджень*. Національний університет водного господарства та природокористування. (Shvets, F. D. (2016). Methodology and organization of scientific research. National University of Water Governance and Natural Resources).

Школьна, М. (2017). Особливості виховання соціальної зрілості у студентів аграрних коледжів у позааудиторній діяльності. Молодь і ринок, (10), 167-171. (Shkolna M. (2017). The peculiarities of fostering of social maturity in students of agrarian colleges during the afterclass activities. *Youth and the market.* (10), 167–171). Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2017_10_33

РЕЗЮМЕ

Петрив Андрей. Методологические подходы к формированию патриотических идеалов студентов аграрных учреждений профессионального предвысшего образования.

В статье актуализирована проблема формирования патриотических идеалов студентов аграрных учреждений профессионального предвысшего образования. Отмечено, что на сегодняшний день отсутствует универсальный подход к изучению данного феномена, что требует привлечения и интеграции нескольких методологических подходов (системного, аксиологического, культурологического, личностно-ориентированного, деятельностного, историко-генетического). Сделано вывод, что все рассмотренные подходы, находясь в тесном единстве и образуя

целостную методологическую систему, эффективны в организации и реализации процесса формирования патриотических идеалов.

Ключевые слова: *методологические подходы; формирование; аграрное учреждение профессионального предвысшего образования; патриотические идеалы; патриотизм; студенты-аграрии; патриотическое воспитание; ценности; деятельность.*

SUMMARY

Petriv Andriy. Methodological approaches to the formation of patriotic ideals of students of agricultural institutions of pre-tertiary vocational education.

The article updates the problem of the formation of patriotic ideals of students of agricultural institutions of vocational higher education. It is emphasized that patriotism is a particularly important factor in the consolidation of the Ukrainian nation, and patriotic education is one of the key aspects of personality development. Attention is drawn to the fact that students of agricultural institutions of vocational higher education are a specific socio-professional group, whose activities depend on the state of the environment, food, ecological security of the country, information and engineering support of economic sectors. It is noted that to date there is no universal approach to the study of the studied phenomenon, what requires the involvement and integration of several methodological approaches. On the basis of the analysis of the studies of Ukrainian scientists, the following approaches were identified: systemic, which allows considering the researched process as a system, taking into account all its components, properties, regularities, features; historical-genetic, thanks to which it is possible to carry out a spatio-temporal analysis of the ideas of the formation of patriotic ideals; axiological, which makes it possible to approach the process of formation of students' patriotic ideals through their voluntary assimilation of fundamental national and universal values; cultural, which contributes to the internalization of national cultural values and the direction of students' activities to preserve and reproduce the achievements of national and world culture; personal-oriented, which is based on taking into account the individual age and motivational characteristics of the pupil; activity, which determines the orientation of the system of training students of agricultural institutions of vocational higher education on activity as an important condition and effective means of forming patriotic ideals. It was concluded that all the considered approaches, being in close unity and forming a coherent methodological system, are effective in the organization and implementation of the process of formation of patriotic ideals.

Key words: *methodological approaches; formation; agricultural institutions of pre-tertiary vocational education; patriotic ideals; patriotism; agricultural students; patriotic education; values; activity.*

УДК 378. 112 (477)

Ольга Осередчук
Львівський національний університет імені Івана Франка
ORCID ID 0000-0002-3192-3129
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/167-177

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Моніторинг якості вищої освіти буде здійснюватися більш ефективно за умови розроблення певних педагогічних умов, комплекс яких являє собою єдність цілей, явищ, дій. З'ясовано зміст понять «умова» та «педагогічні умови». Нами виокремлено чотири педагогічні умови проведення якісного моніторингу якості вищої освіти, які повинні: забезпечити досягнення поставленої мети; взаємодію

компонентів освітньої системи; сприяти вдосконаленню освітнього процесу в закладах вищої освіти й розкрито їх сутність. Обґрунтовані педагогічні умови моніторингу якості вищої освіти є необхідними для функціонування моніторингу якості професійної підготовки студентів у ЗВО.

Під час пандемії COVID-19, яка змінила життя всього суспільства, суттєво змінилася в освітньому процесі роль викладача. Тому розглянуто особливості дистанційної освіти з погляду комунікацій між викладачем і студентом, що дало можливість сформувати низку переваг дистанційної освіти в порівнянні з традиційним навчанням та його моніторингом.

Ключові слова: *педагогічні умови, моніторинг якості освіти, заклади вищої освіти, партнерство викладачів і студентів, наукові підходи, інформаційні технології, самомоніторинг навчальних досягнень, самовдосконалення.*

Постановка проблеми. Під час проведення моніторингу якості вищої освіти важливе значення мають чинники, сприятливі педагогічні обставини, які впливають на результативність процесу моніторингового дослідження (рівень організації процесу, ступень мотивації учасників моніторингу, активність участі в ньому тощо), що спрямовані на краще планування подальших змін і, як результат, забезпечать удосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти. Отже, моніторинг якості професійної підготовки студентів, зокрема й моніторинг якості вищої освіти, взагалі буде здійснюватися більш ефективно за умови розроблення нами певних педагогічних умов, комплекс яких являє собою єдність цілей, явищ, дій.

Аналіз актуальних досліджень. Моніторинг якості освіти закладів вищої освіти досліджують науковці П. Ф. Анісімов, І. В. Вавілова, Л. Є. Виноградова, А. І. Галаган, С. А. Горбатков, М. Б. Гузаїров, І. Н. Єлісєєв, Г. В. Єльникова, В. М. Зуєв, В. С. Качерманьян, В. С. Лукманов, Т. Д. Макарова, О. М. Майоров, Е. І. Мухортова, Н. Ш. Нікітін, А. А. Орлов, А. Я. Савельєв, Л. Г. Семушина, Г. О Сиротинко, Л. В. Шибаєва та ін.

Мета статті – розкрити педагогічні умови проведення якісного моніторингу якості вищої освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації й узагальнення.

Виклад основного матеріалу. З'ясуємо зміст понять «умова» та «педагогічні умови». З філософської точки зору термін «умова» (лат. factor – чинник) – чинник або спонукальна сила будь-якого процесу. Категорія умова – це відображення універсальних стосунків між суб'єктами спілкування. Саме цей чинник забезпечує продукування нової дійсності як кінцевого результату (*Философский энциклопедический словарь,* 2002)

Умови – це те, від чого залежить щось інше (зумовлене), що робить можливим наявність речі, стану, процесу (*Краткая философская энциклопедия,* 1994)

Тлумачний словник С. Ожегова (1986) визначає умову як вимогу, що ставиться однією зі сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правило, що встановлено в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи від яких залежить що-небудь У педагогіці поширеним є поняття «педагогічні умови», що означає супутні фактору педагогічні обставини, що сприяють прояву педагогічних закономірностей, зумовлених дією факторів (Туриніна, 2007).

Ю. Бабанський (1977) визначає педагогічні умови як становище, у якому компоненти освітнього процесу подані в найкращому взаємовідношенні, що надає можливість викладачеві плідно викладати, робити моніторинг, управляти освітнім процесом, а тим, хто навчається, успішно навчатися. Педагогічні умови як фактори, що забезпечують успішне навчання, розглядає І. Лернер (1980).

Окрім цього, у педагогіці педагогічні умови розглядаються як: спеціально сконструйовані (змодельовані) процедури у процесі навчання, реалізація яких дозволяє успішно виконувати певний клас освітніх завдань; сукупність об’єктивних можливостей змісту освітнього процесу та його моніторингу, методів, організаційних форм та матеріальних можливостей, що забезпечують розв’язання поставленого завдання (Пермяков, 2011). Вивчаючи педагогічні умови підготовки, Ю. Бабанський (1977) констатує, що «…ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він відбувається… Щоб реалізувати мету навчання на практиці, важливо, насамперед, оптимізувати змістовий компонент процесу навчання…». Як зазначає В. Андреєв (1998), педагогічні умови – це обставини процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також моніторингу й організаційних форм навчання, спрямованих на досягнення дидактичних цілей». Тобто для забезпечення системи якісного моніторингового процесу потрібно середовище, виокремлені педагогічні умови, обставини, що забезпечують ефективність моніторингу якості вищої освіти, його результативність. Тому в нашому дослідженні під педагогічними умовами розуміємо чинники, сприятливі педагогічні обставини, що впливають на моніторинг якості вищої освіти, їх існування, взаємодію, функціонування, розвиток, закономірності, що сприяють забезпеченню успішної організації та результативного проведення моніторингу в закладі вищої освіти.

Нами виокремлено чотири педагогічні умови проведення якісного моніторингу якості вищої освіти, які повинні: забезпечити досягнення поставленої мети; взаємодію компонентів освітньої системи; сприяти вдосконаленню освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Розкриємо сутність запропонованих нами педагогічних умов моніторингу якості вищої освіти.

Забезпечення організації партнерства викладачів і студентів під час здійснення моніторингу вищої освіти виокремлено як необхідну педагогічну умову моніторингу якості вищої освіти. Розкриємо її сутність.

Ми переконані, що моніторинг якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО на основі партнерства викладачів і студентів має бути побудований для потреб закладу освіти, зокрема, підвищення якості результатів його діяльності, за умови участі колективу закладу вищої освіти.

Освітнє середовище, сприятливе для суб'єктної позиції студентів, їх партнерської діяльності в освітньому процесі, їхнього розвитку як фахівців, здатних самостійно проводити моніторинг освітньої діяльності, побудований на рівноправній, суб'єктно-суб'єктній партнерській взаємодії викладачів і студентів (Равчина, 2005).

Педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який передбачає рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість У зв'язку з цим, виникає необхідність введення нової форми педагогічної діяльності в системі моніторингу якості освіти в умовах суб'єкт-суб'єктних зв'язків між педагогом і студентами – забезпечення організації партнерства викладачів і студентів для здійснення якісного моніторингу вищої освіти.

Для підтвердження переваг партнерської суб'єкт-суб'єктної системи відносин К. Роджерс вживає таке поняття, як «вчитель-фасилітатор» («вчитель – полегшувач») у так званій моделі PCA (person centered approach – зосередження на особі) (Сиротинко, 2003).

Для здійснення якісного моніторингу вищої освіти необхідним є забезпечення організації партнерства викладачів і студентів. Так, під час проведення нами моніторингу якості вищої освіти перед студентами ставилися завдання, які вони могли розв'язати завдяки спілкуванню з викладачем або іншими студентами. Ми спостерігали, що через навчальний діалог студента зі студентом, викладача зі студентом виникає співробітництво студентів у парах, а потім у більших групах, яке будується на основі партнерства викладачів і студентів. При цьому студент виступає як суб'єкт, а не як об'єкт навчання.

Розкрито сутність виокремленої нами педагогічної умови моніторингу якості вищої освіти – забезпечення організації партнерства викладачів і студентів під час здійснення моніторингу вищої освіти. Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО на основі партнерства викладачів і студентів має бути побудований для потреб закладу освіти, зокрема, підвищення якості результатів його діяльності, що стає можливим за умови зацікавленості й участі колективу закладу вищої освіти в цьому процесі.

Виокремлено умови, за яких освітнє середовище у вищій школі здійснює соціалізуючий, виховний та освітній вплив на розвиток студентів, що можливо лише за умови використання правильного моніторингового підходу до оцінки своєї діяльності, й тоді сприяє оволодінню особистістю соціальним, професійним, особистісним досвідом. І доведено, що освітнє середовище, сприятливе для суб'єктної позиції студентів, їх партнерської діяльності в освітньому процесі, їхньому розвиткові як фахівців, які завжди зможуть самостійно проводити моніторинг освітньої діяльності побудований на рівноправній, суб'єктно-суб'єктній партнерській взаємодії.

Вважаємо основною метою партнерських відносин викладачів і студентів необхідність досягнення успіху для обох сторін. Розкрито успішні стратегії, зокрема, стратегію співробітництва й компромісу.

Описано забезпечення зовнішніх умов освітнього процесу, сприятливих для суб'єктно-суб'єктної, партнерської взаємодії викладача і студентів та організацію прийнятної соціально-психологічної атмосфери, ефективної для освітньої й моніторингової діяльності студентів, що є необхідним чинником для здійснення якісного моніторингу вищої освіти.

З метою забезпечення організації партнерства викладачів і студентів, їх педагогічної взаємодії для організації освітнього процесу й здійснення якісного моніторингу вищої освіти кожен момент повинен слугувати вияву поваги, довіри до кожної особистості, толерантності до її думок. Виокремлено умови, за допомогою яких ці позиції можуть стати реаліями.

Відмічено головні вміння, якими має володіти викладач у забезпеченні організації партнерства під час здійснення моніторингу вищої освіти: уміння викликати зацікавлення кожного студента і сприяти його розвиткові; уміння виявити творчість особистості, створюючи студентам партнерські умови, які збуджують їхню цікавість; уміння зрозуміти та пояснити думки студентів, що супроводжують їхнє творче навчання та творчу діяльність. При цьому, головне завдання викладача вбачаємо в допомозі сформувати несформовані здібності студента.

Показано переваги навчального діалогу студента зі студентом, викладача зі студентом (за якого виникає співробітництво студентів у парах, а потім у більших групах, яке будується на основі партнерства викладачів і студентів, де студент виступає як суб'єкт навчання); групових форм роботи (при яких викладач і студенти спільно проводять дослідницьку роботу, відкривають закономірності, забезпечуючи при цьому партнерській підхід); технологій проєктування при освітній діяльності загалом і моніторинговій діяльності зокрема (під час застосування яких відбувається підготовка студентів до безпосереднього партнерського спілкування, уміння оцінити свої знання і бути відкритими для суспільства).

Виокремлено дослідницькі, творчі, інформаційні, розважальні, ігрові, практично-орієнтовані проєкти, що спрямовуються на здійснення якісного освітнього процесу і моніторингу вищої освіти, де необхідним є забезпечення організації партнерства викладачів і студентів.

Під час нашого дослідження ми використовували проєкти: індивідуальні, парні і групові. Оцінювання проєктів за кількістю учасників здійснювалося у формі моніторингу (упродовж усього проєкту) – поточний і підсумковий моніторинг, який відбувався на різних етапах проєкту, які розкрито в розділі.

Другою педагогічною умовою нами запропоновано використання наукових підходів (системний, кваліметричний, діяльнісний, програмно-цільовий, проблемно-орієнтовний, особистісний, компетентнісний, бенчмаркінговий) для прийняття успішних управлінських рішень керівників ЗВО на основі проведення моніторингу якості вищої освіти. Розкриємо наукові підходи, використання яких буде дієвим для прийняття успішних управлінських рішень керівників ЗВО на основі проведення моніторингу якості вищої освіти

За допомогою системного підходу ми структурували педагогічний процес і виділити в ньому інформаційну, психологічну, педагогічну, соціальну, фахово-предметну та інші складові. Кваліметричний підхід забезпечив кількісну оцінку якості діяльності під час здійснення вимірювань у моніторингу якості освіти. Діяльнісний підхід, провідною ідеєю якого є розгляд діяльності студентів як процесу розв'язання поставлених завдань, що спрямовуються на досягнення мети, відіграв істотну роль у моніторингу якості освіти. Спрямований на досягнення визначеної мети був програмно-цільовий підхід, що реалізовувався через цільові програми, спрямовані на забезпечення прямого взаємозв'язку між розподілом бюджетних ресурсів та фактичними результатами їх використання відповідно до пріоритетів політики закладу вищої освіти. За

допомогою проблемно-орієнтовного підходу нами була розроблена програма відбору існуючих проблем освітньої системи, відбулося поєднання всіх етапів моніторингового процесу в одне ціле й здійснено координацію виявлених недоліків для подальшого вдосконалення освітньої системи закладу вищої освіти. Особистісний підхід спрямував студентів на створення умов для саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації, індивідуальної роботи та подальшого вдосконалення фахових якостей майбутнього професіонала. Компетентнісний підхід став основою для вдосконалення системи освіти закладу вищої освіти, підсиленням практичної орієнтації змісту освіти. Використаний бенчмаркінговий підхід, який ми розглядали як стандарт, за яким проводиться вимір будь якої якості об'єкта, під час останнього етапу проведення моніторингу якості вищої освіти, характеризується прийняттям управлінських рішень на основі застосування новітніх технологій, методів роботи кращих університетів, що надали нам результати моніторингового оцінювання. Зараз неможливе існування закладів вищої освіти без постійного використання мережі Інтернет, що призвело до появи квазі-бенчмаркінгу – нового напряму, який здійснюється через користування соціальними мережами, офіційними сайтами закладів вищої освіти, публікаціями ЗМІ та іншої інформації, яку можна знайти у вільному доступі.

Третя педагогічна умова: застосування інформаційних технологій для здійснення якісного моніторингу вищої освіти та його модернізації. Першочергового значення в наш час набуває моніторинг якості вищої освіти з використанням інформаційних технологій, який представлено як процес використання сукупності засобів і методів збору, обробки й передачі даних для отримання інформації з реального стану підготовки фахівців для подальшого підвищення рівня підготовки нової якості фахівця, необхідної для виконання завдань його професійної діяльності. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є комп'ютеризація як процесу навчання, так і моніторингу якості вищої освіти, тобто впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес професійної підготовки і для здійснення моніторингу якості вищої освіти.

Інформаційні технології надають великі можливості для розвитку професійних навичок та інтелектуального потенціалу в майбутніх фахівців. Необхідно якомога більше використовувати ці переваги (Klepko, 1998).

Нами з'ясовано можливості застосування інформаційних технологій для здійснення якісного моніторингу вищої освіти та модернізації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Інформаційне забезпечення закладу вищої

освіти полягає у виборі та відповідній обробці відомостей, що характеризують стан освітньої системи. Виокремлено основні функції, які виконує система інформаційного забезпечення моніторингу й управління якістю освіти в закладі вищої освіти та головні компоненти інформаційних технологій. Охарактеризовано напрями, що мають сучасні інформаційні технології в освіті. Моніторинг за допомогою комп'ютера, що вирізняється універсальністю, має низку важливих особливостей, зумовлених програмою. Окреслено форми науково-методичної роботи, за допомогою яких можливо проведення моніторингу за допомогою інформаційних технологій. Показано низку ознак, за якими може бути здійснена класифікація інформаційних технологій і способи, що можуть застосовуватися під час моніторингу якості вищої освіти. Загальнонаціональна інформаційна система включає компоненти, які розкрито у статті. Показано переваги інформаційної системи на основі відкритих технологічних рішень Інтернету для моніторингу якості вищої освіти над закритими унікальними технологіями. Розглянуто інформаційні технології моніторингової обробки інформації: централізовану, децентралізовану та змішану. Під час пандемії COVID-19, яка змінила життя всього суспільства, суттєво змінилася в освітньому процесі і роль викладача. На нього покладаються такі функції, як координування пізнавального процесу, коригування курсу, що вивчається, консультування слухачів під час упорядкування індивідуального навчального плану, керування їхніми навчальними проєктами, оцінювання знань студентів і проведення моніторингу. Відповідно, розглянуто особливості дистанційної освіти з погляду комунікацій між викладачем і студентом, що дало можливість сформувати низку переваг дистанційної освіти в порівнянні з традиційним навчанням та його моніторингом.

Формування позитивної мотивації студентів до самомоніторингу навчальних досягнень з метою стимулювання їх до самовдосконалення – важливий фактор в успішному формуванні професійної компетентності фахівців у закладах вищої освіти, а також необхідна педагогічна умова для реалізації моніторингу якості їх підготовки та формування позитивної мотивації щодо його постійного проведення для з'ясування якості вищої освіти та вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти. Відтак, четвертою педагогічною умовою нами визначено: формування позитивної мотивації студентів до самомоніторингу навчальних досягнень з метою самовдосконалення (самоконтроль, самооцінювання, взаємооцінювання професійно-орієнтована самопідготовка до моніторингового оцінювання, самоаналіз, самовдосконалення, професійна саморегуляція тощо).

Під час формування позитивної мотивації студентів до самомоніторингу навчальних досягнень з метою самовдосконалення визначається рівень досягнення мети на кожному етапі підготовки спеціаліста до майбутньої професійної діяльності.

Отже, формуючи позитивну мотивацію студентів до самомоніторингу навчальних досягнень з метою самовдосконалення, вважаємо, що самомоніторинг студентів в освітньому процесі передбачає: самоконтроль, самооцінювання, взаємооцінювання, професійно-орієнтовану самопідготовку студентів до моніторингового оцінювання, самоаналіз, самовдосконалення, професійну саморегуляцію й порівняння з прогнозованими результатами. І його метою є стимулювання професійного розвитку майбутніх фахівців, що є важливим фактором в успішному формуванні професійної компетентності студентів, і необхідною педагогічною умовою для реалізації моніторингу якості підготовки фахівців та формування позитивної мотивації навчальних досягнень з метою самовдосконалення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, обґрунтовані педагогічні умови моніторингу якості вищої освіти: забезпечення організації партнерства викладачів і студентів під час здійснення моніторингу вищої освіти виокремлено як необхідну педагогічну умову моніторингу якості вищої освіти; використання наукових підходів (системний, кваліметричний, діяльнісний, програмно-цільовий, проблемно-орієнтовний, особистісний, компетентнісний, бенчмаркінговий) для прийняття успішних управлінських рішень керівників ЗВО на основі проведення моніторингу якості вищої освіти; застосування інформаційних технологій для здійснення якісного моніторингу вищої освіти та його модернізації; формування позитивної мотивації студентів до самомоніторингу навчальних досягнень із метою самовдосконалення (самоконтроль, самооцінювання, взаємооцінювання, професійно-орієнтована самопідготовка до моніторингового оцінювання, самоаналіз, самовдосконалення, професійна саморегуляція тощо) є необхідними для функціонування моніторингу якості професійної підготовки студентів у ЗВО й потребують експериментальної перевірки для підтвердження гіпотези дослідження.

Подальшого розгляду потребують наукові підходи для дослідження моніторингу якості освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Андреев, В. И. (1998). *Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс, Книга 2.* Казань: Изд-во Казанского университета (Andreev, V. I. (1998). *Pedagogy of creative self-development. Innovative Course, Book 2.* Kazan: Publishing House of Kazan University).

Бабанский, Ю. К. (1977). *Оптимизация учебно-воспитательного процесса. (Общедидактический аспект).* М.: Педагогика (Babansky, Yu. K. (1977). *Optimization of the educational process (General didactic aspect).* Moscow: Pedagogy).

Краткая философская энциклопедия (1994). М.: Издательская группа «Прогресс» – «Энциклопедия» (*Brief philosophical encyclopedia* (1994). M.: Publishing group "Progress" – "Encyclopedia").

Лернер, И. Я. (1980). *Процесс обучения и его закономерности*. М.: Знание (Lerner, I. Ya. (1980). *The learning process and its patterns*. M.: Knowledge).

Ожегов, С. И. (1986). *Словарь русского языка*. М.: Рус. яз. (Ozhegov, S. I. (1986). *Dictionary of the Russian language*. M.: Rus. language).

Пермяков, О. А. (2011). *Педагогічний словник*. Кривий Ріг (Permiakov, O. A. (2011). *Pedagogical dictionary.* Kryvyi Rig).

Равчина, Т. (2005)Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львів. ун-ту. Сер. пед., Вип. 19, Ч. 2,* 3-16 (Ravchina, T. (2005). Organization of mutual cooperation between students and the illumination of the middle school at their school. *Bulletin of Lviv Un-ty. Ser. ped., Issue 19, Vol. 2,* 3-16).

Сиротинко, Г.О. (2003). Шляхи оновлення освіти: Науково-методичний аспект. *Інформаційно-методичний збірник*. Х.: Видав. гр. "Основа" (Syrotynko, H. O. (2003). Ways of innovation: Scientific and methodological aspect. *Information and methodological collection*. Kh: Publishing group "Osnova").

Туринiна, О. Л. (2007). *Психологія творчості: навчальний посібник*. К.: Академія (Turinina, O. L. (2007). *Psychology of creativity: manual*. K.: Academy).

Философский энциклопедический словарь (2002). М.: ИНФРА (*Philosophical encyclopedic dictionary* (2002). M.: INFRA).

Klepko, S. (1998). Integrative Potential of Informatics and Computer Science in the Educational Process. *Pedagogy and psychology of professional education, 2,* 35-43.

РЕЗЮМЕ

Осередчук Ольга. Педагогические условия мониторинга качества образования заведений высшего образования в Украине.

Мониторинг качества высшего образования будет осуществляться более эффективно при разработке определенных педагогических условий, комплекс которых представляет собой единство целей, явлений, действий. Выяснено понятие «условие» и «педагогические условия». Нами выделены четыре педагогических условия проведения качественного мониторинга качества высшего образования, которые должны: обеспечить достижение поставленных целей; взаимодействие компонентов образовательной системы; способствовать совершенствованию образовательного процесса в учреждениях высшего образования и раскрыто их сущность. Обоснованные педагогические условия мониторинга качества высшего образования необходимы для функционирования мониторинга качества профессиональной подготовки студентов в ЗВО.

Во время пандемии COVID-19, изменившей жизнь всего общества, существенно изменилась в образовательном процессе роль преподавателя. Поэтому рассмотрены особенности дистанционного образования с точки зрения коммуникаций между преподавателем и студентом, что позволило сформировать ряд преимуществ дистанционного образования по сравнению с традиционным обучением и его мониторингом.

***Ключевые слова**: педагогические условия, мониторинг качества образования, заведения высшего образования, партнерство преподавателей и студентов,*

научные подходы, информационные технологии, самомониторинг учебных достижений, самосовершенствование.

SUMMARY

Oseredchuk Olga. Pedagogical conditions of education quality monitoring in Ukrainian higher education institutions.

Monitoring of the higher education quality will be carried out more effectively subject to the development of certain pedagogical conditions, the complex of which is the unity of goals, phenomena, actions. The meaning of the terms "conditions" and "pedagogical conditions" is clarified. We have identified four pedagogical conditions for higher education quality monitoring, which should ensure the achievement of this goal; interaction of components of the educational system; to promote improvement of the educational process in higher education institutions. The essence of the proposed pedagogical conditions for higher education quality monitoring: ensuring organization of partnerships between teachers and students in the monitoring of higher education is identified as a necessary pedagogical condition for monitoring of the higher education quality; use of scientific approaches (systems, qualimetric, activity, program-targeted, problem-oriented, personal, competence, benchmarking) for making successful management decisions of freelance managers on the basis of the higher education quality monitoring; application of information technologies for high-quality monitoring of higher education and its modernization; formation of positive motivation of students to self-monitoring of academic achievements for self-improvement (self-control, self-evaluation, mutual evaluation, professionally oriented self-preparation for monitoring evaluation, self-analysis, self-improvement, professional self-regulation, etc.). Substantiated pedagogical conditions for monitoring of the higher education quality are necessary for the functioning of the monitoring of the quality of professional training of students in the higher education institutions. During the COVID-19 pandemic, which changed the lives of the whole society, the role of the teacher in the educational process also changed significantly. It is responsible for such functions as coordinating the cognitive process, adjusting the course being studied, advising students in organizing an individual curriculum, managing their educational projects, assessing students' knowledge and conducting monitoring. Therefore, the features of distance education in terms of communication between a teacher and a student, which allowed to form a number of advantages of distance education compared to traditional learning and its monitoring.

Key words: *pedagogical conditions, monitoring of the quality of education, institutions of higher education, partnership of teachers and students, scientific approaches, information technologies, self-monitoring of educational achievements, self-improvement.*

УДК 001.8:37.013:373:331.54

Дарина Тарарук

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ORCID ID 0000-0002-4962-1620

DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/177-187

ВПЛИВ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ НА ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Актуалізовано вчасний та обґрунтований вибір майбутньої професії старшокласниками, який значною мірою впливає на результати праці, становище особи в суспільстві, рівень матеріального добробуту фахівця та сприяє

ефективному зреалізуванню особистісного потенціалу. Окреслено мету профорієнтаційної роботи, що передбачає пошук старшокласниками майбутнього фаху та спеціальності, де би повноцінно використовувалися отримані знання, уміння, навички й особистісні якості та здібності. У статті розглянуто профорієнтаційну роботу як соціальну систему сприяння професійному самовизначенню старшокласників. Описано концептуальні ідеї та дослідження науковців із педагогічного супроводу та професійного вибору майбутньої професії; зазначено засобове забезпечення педагогічного супроводу та його структуру у професійному самовизначенні учнів. Важливо у формуванні професійного самовизначення молодих осіб комплексно використовувати наукові підходи: просвітницький, діагностичний, виховний, диференційований, морально-емоційний та імітаційно-ігровий із характерними для них особливостями.

Ключові слова: *учні, учителі, профорієнтаційна робота, освітній процес, наукові підходи, професійне самовизначення.*

Постановка проблеми. Вибір професії старшокласниками нині є одним із складних і відповідальних життєво-важливих завдань, які доводиться вирішувати кожній людині. Усі мріють мати в майбутньому цікаву, добре оплачувану професію, яка би користувалася визнанням у суспільстві та сповна відповідала би фаховим здібностям, отриманим знанням і особистісним навичкам. Проте, дуже часто в учнів старшої школи виникають внутрішні суперечності, пов’язані з професійним самовизначенням. Це стосується розбіжностей, які проявляються в їхніх індивідуальних уміннях і здатностях та вимогах професії до майбутнього фахівця; усвідомленні рівня свого загального розвитку та можливостей майбутньої діяльності; бажанні заздалегідь спробувати себе в обраній професії та відсутністю такої можливості в закладі загальної середньої освіти; невідповідності здоров’я, особистісного темпераменту і звичок вимогам, що висуваються професією до особи-фахівця та ін.

Аналіз актуальних досліджень. Усі зазначені проблеми, що мають місце у профорієнтаційній роботі, по-різному вирішуються сучасними вітчизняними й закордонними науковцями (В. Бербец, Р. Веєрман, Н. Гончарова, А. Гусейнов, Д. Закатнов, Н. Захаров, В. Моргун, В. Паржницький, М. Побирченко, М. Родичев, С. Чистякова, С. Шацький та ін.). Так, рівні сформованої готовності вчителів до профорієнтаційної роботи з учнями закладів освіти в умовах освітньої профілізації досліджував М. Чумак (Чумак, 2012). Науковець О. Сагадіна вивчала формування готовності педагогічних працівників до профорієнтаційно-консультативної роботи зі школярами під час підвищення власної кваліфікації (Сагадіна, 2017). Ю. Пологовська відстежувала вплив методу ситуативного аналізу на формування профорієнтаційної компетентності в майбутніх учителів (Пологовська); Н. Дученко розглядала шляхи зреалізування вчителем

профорієнтаційної роботи в освітньому процесі загальнооосвітньої школи (Дученко, 2016); Т. Кочубей проаналізувала сучасні підходи до проблеми профорієнтаційної роботи (Кочубей і Міщенко, 2021); Г. Черушева та А. Синякова аргументували, що проведення профорієнтаційної роботи в ЗВО та закладах загальної середньої освіти унеможливлене без застосування сучасних освітніх засобів (інформаційних технологій, мультимедійного обладнання, соціальних мережах та ін.) і без залучення молоді до різноманітних освітніх заходів (інтелектуальні та культурно-творчі інтерактивні ігри, професійно-спрямовані конкурси, олімпіади) (Черушева та Синяков, 2020) та ін.

Наукові результати, отримані закордонними фахівцями, полягають у тому, що створення в цілому системи професійної орієнтації молоді належить американському науковцю Дж. Голланду, який, крім того, розробив низку профорієнтаційних методик (Резапкина, 2010). С. Васєнкіна розробила концепцію професійної орієнтації учнів у сучасних умовах (Васенкина, 2015); професійну спрямованість як важливий чинник формування майбутньої професійної діяльності розглядала Л. Кунц (Кунц, 2013); значимість педагогічної підтримки, що є ефективним засобом здійснення продуктивної профорієнтації, яка в сучасному світі набуває демократичних рис та будується з урахуванням унікальних здібностей кожної особистості, обґрунтувала Є. Овчиннікова (Овчинникова и др., 2019). Значний внесок у систему профорієнтаційної роботи зробили науковці з Японії (С. Фукуяма розробив систему професійних випробувань для учнів (Файзрахманова, 2013)) та Німеччини (Г. Дедерінг (Dedering, 2002), Г. Дібберн (Dibbern, 1983)), які обґрунтували дидактичні аспекти професійної орієнтації. Водночас Х. Нідер (Nieder, 1981) і К. Шобер (Schober, 1993) віднайшли дієві методи професійної орієнтації та вказали на шляхи впровадження системи професійної орієнтації в заклади освіти різних типів.

Однак, нами актуалізуються наукові підходи до професійного самовизначення учнів закладів загальної середньої освіти, які потребують наукового доповнення.

Мета статті – окреслення значимості наукових підходів до професійного самовизначення учнів закладів загальної середньої освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, педагогічне спостереження, методи логічного та порівняльного аналізу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині в світі налічуються тисячі професій, утім серед випускників шкіл рік у рік популярністю користуються лише декілька десятків із них. Найчастіше молода людина

вибирає професію не тому, що її приваблює зміст діяльності, а скоріше за все, обирає певний спосіб життя, де майбутня професія стає ефективним засобом для досягнення певного престижу й популярності в суспільстві.

Вибір профілю навчання та вибір професії є взаємообумовленими, тому освітня підготовка повинна містити складові профорієнтаційного характеру для допомогти кожному учневі усвідомлено вибудовати свою індивідуальну фахову траєкторію в умовах самостійного вибору сфери майбутньої професійної діяльності.

Відтак, велика роль в ефективному профвідборі професії старшокласниками відводиться вчителю та педагогічному колективу в цілому, оскільки проблеми, які відчувають випускники у професійному самовизначенні, змушують по-новому розглянути організацію профорієнтаційної роботи у школі. Оволодіння учнями старшої школи необхідним комплексом знань, умінь, навичок дозволяє їм сповна зреалізувати себе у професійному та соціальному плані. Однак, обставини постійно ускладнюються, оскільки в наш час тим, хто навчається, дуже непросто зробити вибір через зміну ситуації на ринку праці та незнання професій із перспективним майбутнім.

Розуміння профорієнтації як соціальної системи сприяння професійному самовизначенню учнів закладів загальної середньої освіти складалося впродовж тривалого часу розвитку професійної педагогіки. Про це свідчать дослідження науковців із педагогічного супроводу та професійного вибору майбутньої професії. У цьому аспекті важливою є модель вибору професії Дж. Голланда, яка описує уявлення про здібності особи, залежність, що встановлюється між особистістю та її професійним оточенням. Науковець запропонував організацію педагогічного супроводу, виходячи з типології особистісних особливостей та класифікації моделей професійних середовищ. Науковцю вдалося виокремити шість типів особистості та шість типів середовищ (моделі оточення). Ключова ідея концепції Дж. Голланда полягає в тому, що люди шукають те середовище, що дозволяє їм проявити власну фахову майстерність, здібності, установки, цінності й обирати найбільш підходящі професійні ролі.

Взаємозв’язок системи професійної орієнтації з процесом професійного самовизначення відображено, як зазначає Н. Мілорадова (Мілорадова, 2017), у концепції Е. Гінзберга. Науковець зазначає, що вибір професії складається з «проміжних рішень», сукупність яких призводить до остаточного вибору професії. Науковець наголошує на важливості кожного

проміжного рішення, оскільки воно має здатність обмежувати свободу у виборі професії та звужувати досягнення нових цілей.

У системі профорієнтаційної роботи педагоги працюють із різновіковою молоддю, яка проходить стадії професійного самовизначення:

– «період оцінки» (за Е. Гінзбергом), де в основному в цю стадію включені учні, які закінчили навчання в 9 класі;

– перехідний період (молодь після 11 класу);

– період дослідження (учні старших курсів коледжів).

Ефективна система педагогічного супроводу професійного самовизначення є багаторівневою і не обмежується вирішенням завдань професійної орієнтації. Педагогічний супровід супроводжує професійно-особистісний розвиток учня впродовж усього періоду навчання.

Розробка проблеми організації педагогічного супроводу для професійного самовизначення молоді становлять значний інтерес науковців. Так, представник Європейської школи професійної орієнтації А. Леон запропонував тривало вивчати школярів та їхню поступову підготовку до самовизначення під впливом учителів і батьків. Основним методом профорієнтації, за А. Леоном, є тривале спостереження за учнями у процесі навчальної й виховної роботи. Автор стверджує, що кожен учитель у процесі навчання повинен вивчати характери дітей та повідомляти їх фахівцям (психологам, організаторамі з профорієнтаційної роботи та ін.) для більшої змоги визначити професійне майбутнє старшокласників. Засобами педагогічного супроводу у професійному самовизначенні можуть служити:

– знайомство з професійними закладами освіти;

– відвідування фільмів, які знайомлять учнів із професіями;

– діагностика професійних інтересів за допомогою опитувальників тощо.

На основі отриманої інформації вчитель фіксує зміну інтересів до того чи іншого виду діяльності учнів, прояви їхніх здібностей та плани на професійне майбутнє. Із накопиченням даних по кожному учневі педагог разом із батьками має змогу обговорити майбутнє їхніх дітей і тим самим допомогти учнівській молоді зорієнтуватися у виборі напряму професійного навчання.

Для старших курсів студентів коледжу для поглибленого пізнання професії продуктивною є дуальна система (за Е. Гінзбергом) професійної підготовки. Дуальна система підготовки фахівців передбачає її близькість до

практики, де молоді люди працюють на виробництві та один чи два дні навчаються у закладі загальної середньої освіти. Закінчивши навчання, молодий фахівець одразу може виконувати кваліфіковану роботу. Важливо, що дуальна форма навчання орієнтує молодь на професії, необхідні ринку праці; крім спеціальної освіти дана система сприяє формуванню професійної компетентності, розвиває вміння долати труднощі та сприяє готовності вчитися все життя; закладає основи для безболісної зміни професії та сфери діяльності; доступна всім учням коледжу.

Значний внесок у розробку системи професійної орієнтації в межах професійного самовизначення зробив японський учений С. Фукуяма (Фукуяма, 1989). Мету профорієнтації він вбачає в пошуку такої майбутньої діяльності, у якій молода людина могла би повноцінно застосувати свої знання та вміння. Для цього необхідно формувати в учня знання про вплив високопродуктивних технологій на соціальне та економічне життя суспільства. Структуру педагогічного супроводу професійного самовизначення науковець пропонує визначати за двома напрямами: формувати здібності індивіда до професійного самовизначення; проводити моніторинг визначальних факторів у професійному виборі з метою моніторингу розвитку професійних мотивів та професійно важливих особистісних якостей і здібностей.

У процесі формування професійного самовизначення молоді педагогам важливо використовувати методологічні та наукові підходи (Ребуха, 2017) із характерними для них певними особливостями:

1. Просвітницький підхід. Його основним завданням слугує донесення знань старшокласникам про професії, на основі яких у них формується стійкі професійні інтереси та позитивне ставлення до майбутньої діяльності. Для просвітницького підходу характерними є такі складові:

– професіограми (з їх допомогою можна здійснити короткий опис умов праці, прав та обов’язків фахівця, окреслити необхідні професійні знання, уміння, навички та професійно важливі особистісні якості учня, а також виокремити певні протипоказання за станом здоров’я для окремих професій);

– довідкова література (за потреби в такій літературі);

– інформаційно-пошукові системи (у яких можна знайти потрібну інформацію);

– професійна реклама та агітація;

– екскурсії школярів (на підприємства, в організації, в заклади професійної освіти);

– зустрічі старшокласників (з провідними фахівцями підприємств, організацій та закладів освіти);

– пізнавальні та просвітницькі лекції (про шляхи вирішення профорієнтаційних проблем для сприяння професійному самовизначенню учнівської молоді);

– профорієнтаційні уроки зі школярами, навчальні фільми, ярмарки професій;

– використання засобів масової інформації.

2. Діагностичний підхід. Педагоги використовують різні методики для вивчення інтересів, мотивів, ціннісних орієнтацій та установок у виборі професії.

Нині є два способи вибрати професію. Один метод – це метод «спроб і помилок», коли особа шукає наосліп, пробуючи себе в різних сферах діяльності, поки не віднаходиться та професія, яка приносить не лише матеріальне благополуччя для гідного існування, а й радість від процесу роботи. Інший шлях – вивчити насамперед самого себе: свої інтереси та схильності, особливості мислення, пам’яті, уваги, властивості нервової системи, тобто все те, що робить кожну людину єдиною й неповторною. Це можна зробити за допомогою опитувальників, що відображають нахили та інтереси у виборі професії, професійну придатність, особистий професійний план, властивості темпераменту, особливості мислення, пам’ять та увагу, індивідуальні особливості й навички самопрезентації.

3. Виховний підхід пов’язаний із формуванням та розвитком в учнів, характеру, почуттів, волі, умінь, інтелекту. Цей підхід є досить традиційним і розвиненим у вітчизняній педагогіці. Виховний підхід включає діагностику. Найбільша ефективність у професійному вихованні учнів досягається під час умілого поєднання зусиль школи та сім’ї. Важливе місце в процесі виховання займає залучення учнів до життя виробничих колективів.

4. Диференційований підхід. Цей підхід передбачає попередню класифікацію учнів за групами залежно від їхніх життєвих інтересів, професійних планів та відповідної виховної роботи у групах. Він спрямований на цілеспрямовану роботу з учнями.

5. Морально-емоційний підхід. Застосовується для підтримки молоді.

6. Імітаційно-ігровий підхід. Передбачає роботу педагога з учнями у формі спеціальних «ділових» (імітаційних) ігор. Профорієнтаційна гра охоплює якнайбільше число учнів і виключає будь-який примус. Ця гра залежить від професійної майстерності ведучого, його вміння вести гру та

коригувати дії гравців, володіти невербальними засобами. Професійна гра має моделювати весь процес професійного та життєвого самовизначення.

Висновки і перспективи дослідження. Отже, здійснивши аналіз підходів до професійного самовизначення молоді, можна зробити висновок, що для нашого дослідження найбільш важливим у профорієнтаційній роботі з учнями є комплексне застосування підходів: просвітницького, діагностичного, виховного, диференційованого та морально-емоційного в роботі з учнями закладів загальної середньої освіти. Для учнів першого і другого курсів коледжу важливо використовувати просвітницький, виховний та імітаційно-ігровий підходи. За допомогою даних підходів відбувається формування усвідомленого позитивного ставлення до обраної спеціальності, мотивації вибору професії, характеру, волі та вмінь. Для учнів третього та четвертого курсів, коли вже закладені основи професійного самовизначення, доцільно застосовувати такі підходи, як діагностичний, диференційований, морально-емоційний. Вони, знаючи свої схильності та інтереси у виборі професії, за допомогою спеціальних методик виявляють свою професійну придатність, складають особисті професійні плани, визначають своє місце в суспільстві та закріплюють своє ставлення до обраної спеціальності.

Подальших наукових розвідок потребує питання формування готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до консультативної профорієнтаційної роботи з учнями старших класів.

ЛІТЕРАТУРА

Васенкина, С. Н. (2015). Концепция профессиональной ориентации учащихся общеобразовательных учреждений в современных условиях. *Гуманитарные научные исследования*, *11.* URL: https://human.snauka.ru/date/2015/11 (Vasenkina, S. N. (2015). The concept of vocational guidance for students of educational institutions in modern conditions. *Humanitarian scientific research, 11*).

Дученко, Н. А. (2016). Профорієнтаційна робота в школі. *Таврійський вісник освіти, 1,* 152-159 (Duchenko, N. A. (2016). Career guidance work at school. *Tavriia Bulletin of Education, 1,* 152-159).

Кочубей, Т. Д., Міщенко, М. С. (2021). Сучасні підходи до проблеми профорієнтаційної роботи. *Габітус, 26,* 85-88 (Kochubei, T. D., Mishchenko, M. S. (2021). Modern approaches to the problem of career guidance work. *Habitus, 26,* 85-88).

Кунц, Л. И. (2013). *Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности личности*. Новосибирск (Kunts, L. I. (2013). *Professional orientation as a factor in shaping the image of a person's future professional activity*. Novosibirsk).

Мілорадова, Н. Е. (2017). Проблема професіогенезу особистості фахівця у зарубіжних концепціях. *Право і безпека, 2 (65),* 160-166 (Miloradova, N. E. (2017). The problem of professional genesis of the specialist's personality in foreign concepts. *Law and Security, 2 (65),* 160-166).

Овчинникова, Е. В., Афонина, Е. А., Паринова, Г. К. (2019). Продуктивный подход к современной профориентации. *Профессиональная ориентация, 1,* 25-30 (Ovchinnikova, E. V., Afonina, J. A., Parinova, H. K. (2019). A productive approach to modern career guidance. *Vocational Orientation, 1,* 25-30).

Пологовська, Ю. Ю. *Формування профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії методом ситуативного аналізу*. URL: http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/handle/123456789/5852/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf?sequence=1 (Polohovska, Yu. Yu. *Formation of career guidance competence in future geography teachers by the method of situational analysis*).

Ребуха, Л. З. (2017). Методологічні підходи до фундаменталізації змісту професійної освіти у вищій школі. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5–6 трав. 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології», 1,* 98-100 (Rebukha, L. Z. (2017). Methodological approaches to the fundamentalization of the content of vocational education in higher education. *Pedagogy and psychology: challenges and present: materials intern. scientific-practical conf. (Kyiv, May 5-6, 2017). Kyiv: NGO "Kyiv Scientific Organization of Pedagogy and Psychology", 1,* 98-100).

Резапкина, Г. В. (2010). *Скорая помощь в выборе профессии. Практическое руководство для педагогов и школьных психологов*. М.: Генезис (Rezapkina, H. V. (2010). *Help in choosing a profession. A practical guide for teachers and school psychologists*. M.: Genesis).

Сагадіна, О. (2017). Формування готовності вчителів до консультативної профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Нова педагогічна думка, 2,* 113-115 (Sagadina, O. (2017). Formation of readiness of teachers for consultative career guidance work with high school students in the system of professional development of teachers. *New Pedagogical Thought, 2,* 113-115).

Файзрахманова, А. Л. (2013). Использование зарубежного опыта в профориентационной деятельности. *Молодой ученый, 8,* 442-444. URL: https://moluch.ru/archive/55/ (Faizrakhmanova, A. L. (2013). Use of foreign experience in career guidance activities. *Young Scientist, 8,* 442-444. URL: https://moluch.ru/archive/55/).

Черушева, Г. Б., Синяков, А. В. (2020). Актуальні проблеми профорієнтаційної роботи закладів вищої освіти: соціально-економічний контекст. *Статистика України, 2-3,* 107-116 (Cherusheva, H. B., Siniakov, A. V. (2020). Current issues of career guidance work of higher education institutions: socio-economic context. *Statistics of Ukraine, 2-3,* 107-116).

Чумак, М. Є. (2012). Рівні сформованості готовності до профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів в умовах профілізації навчання та методи їх визначення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна, 18,* 94-97 (Chumak, M. (2012). Levels of readiness for vocational guidance work with students of secondary schools in terms of training profiling and methods of determining them. *Collection of scientific works of Kamianets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Pedagogical series, 18,* 94-97).

Фукуяма, С. (1989). *Теоретические основы профессиональной ориентации*. М.: Изд-во МГУ (Fukuyama, S. (1989). *Theoretical foundations of vocational guidance*. M.: Publishing MGU).

Dedering, H. (2002). *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn: Schudy-Verlag.

Dibbern, H. (1983). Berufsorientierung im Unterricht. Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung. *Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung. Nürnberg, 78,* 8-12.

Nieder, H. (1981). *Aufgaben und Methoden der Berufsorientierung*. Stuttgart.

Schober, K., Tessaring, M. (1993). Eine unendliche Geschichte. Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. *Nürnberg: IAB, 3,* 43-49.

РЕЗЮМЕ

Тарарук Дарина. Влияние научных подходов на педагогическое сопровождение учащихся заведения общего среднего образования в процессе профессионального самоопределения.

Актуализирован своевременный и обоснованный выбор будущей профессии старшеклассниками, в значительной степени влияющий на результаты труда, положение личности в обществе, уровень материального благосостояния специалиста и способствующий эффективному развитию личностного потенциала. Обозначена цель профориентационной работы, которая предполагает поиск старшеклассниками будущей специальности, где бы полноценно использовались полученные знания, умения, навыки, личностные качества и способности. В статье рассмотрена профориентационная работа как социальная система содействия профессиональному самоопределению старшеклассников. Описаны концептуальные идеи ученых по педагогическому сопровождению и выбору будущей профессии; указаны средства обеспечения педагогического сопровождения и определена его структура в профессиональном самоопределении учащихся. Важно в формировании профессионального самоопределения старшеклассников комплексно использовать научные подходы: просветительский, диагностический, воспитательный, дифференцированный, нравственно-эмоциональный и имитационно-игровой с характерными для них особенностями.

Ключевые слова: *учащиеся, учителя, профессионально ориентационная работа, образовательный процесс, научные подходы, профессиональное самоопределение.*

SUMMARY

Tararuk Daryna. The influence of scientific approaches on the pedagogical support of students of general secondary education institutions in the process of professional self-determination.

The timely and reasonable choice of the future profession by high school students has been updated, which significantly affects the results of work, the position of the individual in society, the level of material well-being of the specialist and contributes to the effective realization of the personal potential. The purpose of career guidance work is outlined, which involves the search for high school students' future profession and specialty, full use of acquired knowledge, skills, abilities and personal qualities The article notes the importance of teachers and teaching staff in effective professional self-determination of students, which encourages organization of career guidance work in general secondary education institutions to consider new requirements of the labour market.

The paper describes career guidance work as a social system to promote professional self-determination of high school students. Conceptual ideas and studies of scientists on pedagogical support and professional choice of future profession are described; the means of providing pedagogical support and its structure in the professional self-determination of students are indicated; the importance of the dual system of training future college specialists for the orientation of young people in the profession, the formation of professional competencies and readiness to learn all their lives are pointed out. It is important in the formation of professional self-determination of young people to use comprehensive scientific approaches: diagnostic, educational, differentiated, moral-emotional and imitation-gaming with their own characteristics. It is established that effective implementation of scientific approaches in the educational process of high school students more effectively promotes professional self-determination, motivates high school students to consciously choose a future profession, reveals professional aptitudes and personal professional interests, and helps to identify professional suitability and attitude to the chosen future profession/educational program.

Key words: *students, teachers, career guidance work, educational process, scientific approaches, professional self-determination.*

УДК 378

Ірина Томашевська
Волинський національний університет ім. Лесі Українки
ORCID ID 0000-0002-6853-387X
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/187-195

ТВОРЧІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

У даній статті здійснено розвідку праць вітчизняних і зарубіжних науковців, зроблено теоретичний аналіз поняття «творчість», «дитяча творчість», «творчий потенціал», «здібності». Розглянуто складники творчого потенціалу особистості, етапи творчої діяльності дитини, види діяльності дитини, в яких проявляється творчість. Розглянуто здібності та задатки дитини як один із компонентів творчого потенціалу. Окреслено умови формування творчої активності дітей дошкільного віку. Акцентується увага, що головна цінність дитини полягає в її унікальності. Розкрито, що система дошкільної освіти, сприяючи прояву дитиною власної індивідуальності, сприяє реалізації її творчого потенціалу.

Охарактеризовано дошкільний вік , як сприятливий період для розвитку творчих здібностей, пізнавальних процесів та емоційної сфери дитини.

Ключові слова*: творчість, дитяча творчість, творчий потенціал, здібності, задатки, творча активність.*

Постановка проблеми*.* Розвиток будь-якого суспільства великою мірою залежить від наполегливості, активності та творчості його членів; тих умов, що створені для виявлення, розвитку та реалізації потенціалу кожного громадянина. Становлення особистості бере початок ще в дошкільному віці, тож забезпечення умов для прояву творчих ресурсів дошкільників, розробка методик їх формування, пошук засобів розвитку здібностей та задатків є одним із ключових завдань сучасної дошкільної освіти. «Розвиток творчих задатків, здібностей, талантів дітей» є однією з

ключових цінностей дошкільної освіти, зазначених в Базовому компоненті дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти).

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз педагогічних та психологічних досліджень свідчить, що численні праці науковців та практиків присвячені проблемам психології творчості та розвитку творчих здібностей, розроблені положення про активність творчого характеру особистості (І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко), описано теорії, які розкривають проблему творчого потенціалу особистості (Б. Братусь, В. Роменець, В. Ямницький), розроблено концепцію творчої діяльності особистості (В. Моляко). Методологічну сторону проблеми розвитку творчих здібностей різного характеру розкрито в працях багатьох зарубіжних (Ф. Баррона, Дж. Гілфорда, Дж. Керрола, Дж. Рензуллі, Е. Торренса, Е. Фромма) та вітчизняних вчених (О. Антонової, Д. Богоявленської, В. Камишина, О. Матюшкіна, О. Музики, В. Рибалки, Р. Семенової, М. Холодної, О. Цибулі, Н. Шумакової, О. Щебланової). Питанням розвитку обдарованості та творчих здібностей в дошкільному дитинстві присвячені праці О. Дьяченко, Н. Каневської, О. Киричука, В. Кудрявцева, В. Кузьменко, О. Кульчицької, С. Науменко, Н. Підгорної, Л. Руденко, Т. Титаренко, Л. Чорної, Т. Яценко та інших. Науковцями встановлено умови та чинники розвитку творчих здібностей (І. Біла, Р. Стернберг, Е. Фромм), розроблено способи їх виявлення та розвитку (Д. Векслер, П. Джонсон, Н. Краснощокова, Г. Лаврентьєва, Дж. Равен, В. Тарасун, Е. Торренс, Л. Чорна).

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз проблеми творчості дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологічному словнику поняття «творчість» трактується як «діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей» (Шагар). В «Енциклопедії освіти» творчість визначається як «діяльність, результатом якої є створення нових, оригінальних і більш досконалих матеріальних і духовних цінностей, які мають об’єктивну або суб’єктивну значущість» (Енциклопедія освіти, 2021).

У науковій літературі це поняття трактують як «форму діяльності людини, спрямовану на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як суспільного суб’єкта» (Дяченко, 2016) як «чинник і передумову свободи людини», як «мислення в його вищій формі, яке проявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення виниклого завдання» (Біла, 2014). На думку І. Білої, «творчість являє собою багаторівневий процес, її

перший, високий, рівень полягає у здійсненні революції у тій чи іншій області, в докорінній зміні розуміння системи знань та їх застосування. Другий, більш низький, рівень виявляється в подальшому розвитку відомого, розширенні сфери його використання» (Біла, 2014).

На думку вчених, творчість безпосередньо пов'язана з розумовою діяльністю людини, якій належить вирішальна роль; творчість – це найважливіша форма людської практики, активізації потенціалу суб'єкта в процесі особистісних змін Творчість, за визначенням Тетяни Божок – це продуктивна форма активності і самостійності людини, її результатом є наукові відкриття, винаходи, створення нових музичних, художніх шедеврів, розв'язання нових завдань у праці лікаря, вчителя, інженера тощо (Божок, 2015, с. 221).

Необхідно зазначити наявність протилежних думок вчених з приводу наявності творчого начала, здатності до творчості у кожної особистості. Якщо розглядати творчість як процес, результатом якого є створення принципово нових матеріальних та духовних цінностей, то слід розглядати твердження про відсутність у звичайної людини творчого начала, яке присутнє у обдарованих індивідів (К. Кокс, К. Тейлор, Е. Роу).

На думку А. Лукановської, передумовою, внутрішнім джерелом творчості є сукупність якостей особистості, завдяки якій особистість здійснює творчу діяльність. Дану сукупність називають творчим потенціалом. Науковиця представляє творчий потенціал особистості у вигляді сукупності певних можливостей: інтелектуальних здібностей (пізнавальні можливості), навичок, умінь, здібностей (перетворювально-предметні можливості), ціннісних орієнтації (аксіологічні можливості), морально-психологічних якостей (комунікативні можливості), естетичних здібностей (художні можливості) (Лукановська).

Н. Міщенко вважає, що творчий потенціал особистості складають:

– світоглядні якості: оптимізм, гуманність, відданість власним ідеалам і принципам, активна життєва позиція, гармонійність, високе почуття обов'язку, значний рівень розвитку естетичних почуттів, прагнення до творчості, відкриттів, самовираження тощо;

– ціннісні якості: тактовність, толерантність, доброзичливість, щирість, працьовитість, милосердя, критичність;

– інтелектуальні якості: уміння прогнозувати, спостережливість, допитливість, гнучкість розуму, незалежність і самостійність думки, варіативність мислення, інтуїція, ерудованість, здатність аналізувати й синтезувати, оригінальність, ініціативність, метафоричність мислення;

– вольові якості: сміливість, цілеспрямованість, наполегливість, мужність і стійкість, властивість доводити розпочату справу до кінця, здатність до самоствердження, витривалість, неабияка енергійність, упевненість у власних силах (Міщенко, 2017, с. 45).

Що стосується творчості дошкільників, варто зазначити, що дошкільний вік, на думку психологів, співпадає із періодом ранньої творчості. Науковці (О. Запорожець, О. Дяченко та інші) стверджують, що дошкільне дитинство є найбільш сприятливим періодом розвитку творчості, оскільки дитина уже готова до соціалізації, але ще не соціалізована. У віці близько трьох років у неї з'являється потреба діяти, як дорослий, бути на рівні з дорослим. Особливістю цього вікового періоду є надзвичайна сприятливість дитини до творчості, відмінна спостережливість, уява, фантазія, чутливість до мови, що є «основою для реалізації дитиною дошкільного віку свого природнього потенціалу у різних видах діяльності.

Аналіз результатів досліджень дитячої творчості, які здійснювали відомі вчені (О. Кульчицька, Є. Фльорін та ін.), дозволяє розуміти дитячу творчість як створення дитиною суб'єктивно нового (що має значення конкретно для неї) продукту – власного малюнка, виробу, конструкції, гри, оповідання, створення раніше невідомих деталей, що по-новому визначають створюваний образ: різних варіантів знайомих зображень, ситуацій, рухів, властивостей героїв тощо; застосування засвоєних знань та засобів виразності у нових ситуаціях; прояв творчої ініціативи в будь-якій діяльності.

Основними етапами творчої діяльності дитини, на думку вчених, є:

- поява відчуття незрозумілості (виникнення проблеми);
- виникнення ряду запитань, уточнень;
- виділення значущих елементів, що необхідні для успішного розв'язання проблеми;
- усвідомлення проблеми;
- формування гіпотези; шукання і знаходження розв'язку (Біла, 2014).

Слід зауважити, що творчий потенціал дитини-дошкільника – якість, яка піддається постійній зміні та розвитку. Вона (якість) може бути вродженою та актуальною (набутою в ході виховання та навчання). Науковиця Н. Міщенко вважає, що розвитком творчої особистості, її творчим потенціалом можна і потрібно управляти, враховуючи при цьому чинники, що впливають на цей розвиток (середовище (предметне, соціальне, природнє), що її оточує; умови виховання; характер навчальної діяльності (Міщенко, 2017). На думку О. Листопад, під час особистісного розвитку дитини має місце явище «згасання» потенційних творчих можливостей, її

творчого потенціалу. Причинами цього можуть бути не ефективно організований освітній процес, освоєння дитиною норм культурної поведінки, типу родинного виховання тощо (Листопад, 2011, с. 78).

Елементи творчості присутні в усіх видах діяльності дитини, саме вона сприяє розвитку дошкільника. Прикладом прояву творчого потенціалу, наприклад, у руховій діяльності є створення дитиною рухливих ігор: придумування назви, правил, віршованих рядків, що супроводжують певні рухи тощо. Процесом, що має творчий характер є засвоєння дитиною мови (процес засвоєння норм словотворення), дитяча гра – це теж творчість, адже, вигадуючи нові ігрові ситуації, виконуючи ігрові ролі дитина вносить своє, суб'єктивне в ігрові дії. Зображувальна діяльність, музика, конструювання тощо – продуктивні види діяльності, результатом яких є оригінальні дитячі твори. Навіть, в процесі наслідування дорослих, дошкільник творчо видозмінює ситуацію, пропускає її крізь особистий унікальний і неповторний досвід, вносить щось нове, відповідно до власних уявлень, «Нові знання творчо трансформуються кожною дитиною і набувають своїх особливостей. Ці процеси є основою тих неочікуваних актів творчості, які породжуються та реалізуються дитиною» (Біла, 2017), а в деяких видах творчої діяльності, на думку В.. Моляко, діти дошкільного віку здійснюють не просто «мікровідкриття суб'єктивного масштабу», а сягають «досить високого рівня, ледве не професійного, адже деякі дитячі вірші, малюнки фахівцями визнаються часом за цілком «дорослі» (Моляко, 2004, с.3).

Такої самої думки притримується О. Туриніна і зазначає, що поведінку дитини в багатьох аспектах можна розглядатись як творчість, оскільки дитина постійно робить нові відкриття, досліджує невідомий їй світ, свідомо пізнає незнайомі речі. Науковець зазначає, що творчість дитини є, як правило, неусвідомленою і дуже часто виявляється спонтанно в невимушеній та природній для дитини (наприклад, ігровій) обстановці, досягаючи значного рівня оперування абстрактними символами (звуками, словами, математичними знаками). Дітям дошкільного віку властивий специфічний параметр творчості – імпровізація, що найчастіше проявляється саме в дитячому віці. Мимовільність, незаданість, незапланованість, зовні випадковий характер творчості дитини з часом, зазвичай, зазнає змін, пов'язаних із потребою створити щось, з певною зовнішньою детермінованістю (Туриніна, 2007, с. 28).

Важливим компонентом творчого потенціалу дошкільника є здібності. На думку Т. Дуткевича, при наявності однакових умов (підготовленість, знання, навички, вміння) людина, що володіє певними

здібностями отримує кращі результати порівняно з менш здібною. Автор зазначає, що здібності полягають «не в знаннях, вміннях та навичках, а в тому, наскільки швидко і легко людина оволодіває ними при наявності позитивної мотивації» (Дуткевич, 2014, с. 261).

В основі здібностей лежать задатки, що виявляються при перших спробах людини зайнятися певним видом діяльності. На переконання І. Білої, дитячі успіхи у якійсь конкретній діяльності зумовлені сукупністю відповідних здібностей. Здібності можуть проявлятися як загальні інтелектуальні здібності (легкість у навчанні, спостережливість; гострота, рухливість, швидкість мислення, виняткова пам'ять, багата і різноманітна обізнаність дитини), що виявляються у конкретних досягненнях (мовні здібності виявляються в інтересі дитини до читання, тривалості уваги до словесної інформації, книги, розумінні тексту, що чує дитина, запам'ятовуванні і відтворенні прочитаного; математичні здібності проявляються в інтересі до упорядкування предметів, вимірювання, обчислювання, розв'язування задач, у незвичному для свого віку розумінні математичних знаків; здібності у природознавстві – у великому інтересі до живої природи, явищ, що відбуваються в ній); здібності до спілкування та лідерства (дитина зберігає упевненість у собі за будь-яких умов, легко спілкується з однолітками та дорослими, виявляє ініціативу, генерує ідеї, часто займає позицію лідерства у спільній діяльності, стає її організатором, вміє переконати співрозмовника); художньо-образотворчі здібності (дитина нестандартно використовує матеріали художньої виразності; багато часу малює і ліпить, складає вірші, наспівує власні пісні, залюбки займається музикою); психомоторні здібності (виконання діяльності, яка вимагає розвиненої дрібної моторики, має хорошу зорово-моторну координацію, залюбки бігає, стрибає, утримує рівновагу, чудово володіє власним тілом під час виконання рухів, має відповідно до свого віку значну фізичну силу (Біла, 2017).

Творчий потенціал дошкільників необхідно розвивати, створюючи необхідні для цього умови, використовуючи відповідні засоби. М. Монтессорі, стверджувала, що «найважливішою передумовою розкриття зростаючою особистістю свого внутрішнього світу є її вільна, самостійна діяльність у створених дорослими сприятливих умовах». На думку науковців, необхідно створювати відповідні умови, щоб розвинути творчий потенціал дитини, розвинути її особистісні якості, бажання діяти у відповідності до загальнолюдських цінностей.

В. Маршицька, спираючись на дослідження науковців, виділяє такі умови формування творчої активності дошкільників:

– зацікавленість дітей творчими завданнями;

– ціннісне ставлення до процесу творчості, характеру творчої діяльності;

– проблематизованість освітнього простору закладу дошкільної освіти, що спонукає дітей творчого вирішувати різноманітні проблеми як на заняттях, так і поза ними;

– сформованість навичок, досвідченість, обізнаність, що дають можливість дитині творчо самовиражатися;

– можливості реалізувати власну творчу активність в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти (Маршицька, Орлова).

Висновки. В основі численних трактувань поняття «творчість» закладена спільна думка: творчість – це діяльність людини, в процесі якої виникають нові матеріальні чи духовні цінності. Дитяча творчість – це процес діяльності дитини, що передбачає створення нового значущого для неї продукту або внесення оригінального в уже існуючий. Творчість дошкільника проявляється в усіх видах діяльності, що притаманні цьому віку. Сукупність якостей особистості, що сприяють творчій діяльності науковці називають «творчим потенціалом». Творчий потенціал дитини-дошкільника постійно змінюється та розвивається, проявляючись у творчій активності. Для забезпечення розвитку творчого потенціалу дитини та прояву творчої активності дошкільника в закладі дошкільної освіти слід дотримуватися певних умов: зацікавлювати дитину творчими завданнями; проявляти інтерес до процесу творчості, характеру творчої діяльності; створити необхідний освітній простір, «озброїти» вихованця арсеналом теоретичних знань, практичних умінь та навичок, що дадуть можливість дитині творчо самовиразитися та реалізувати власну творчу активність в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (*Basic component of preschool education.* URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf).

Біла, І. М. (2014). *Психологія дитячої творчості*. Київ: Фенікс (Bila, I. M. (2014). *Psychology of children's creativity*. Kyiv: Phoenix).

Божок, Т. (2015). Феноменологія духовно-творчого потенціалу підлітків**.** *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 12,* 220-227 (Bozhok, T. (2015). The phenomenology of adolescents' spiritual and creative potential. *Problems of modern teacher training, 12,* 220-227).

Дуткевич, Т. В. (2012). *Дитяча психологія*. Київ: Центр учбової літератури (Dutkevich, T. V. (2012). Child psychology. Kyiv: Center for Educational Literature).

Дяченко, М. Д. (2016). Творчість і креативність як педагогічні категорії: історичний аспект. *Науковий огляд,* 5 (26). URL: https://oaji.net/articles/2016/797-1467450404.pdf (Dyachenko, M. D. (2016). Art and creativity as pedagogical categories: historical aspect. *Scientific review, 5 (26)*. URL: https://oaji.net/articles/2016/797-1467450404.pdf).

Енциклопедія освіти (2021). В. Г. Кремень (гол. ред.). Київ: Юрінком Інтер (Education Encyclopedia (2021). V. G. Kremen (ed.). Kyiv: Yurinkom Inter).

Листопад, О. (2011). Творчі завдання як засіб розвитку творчих здібностей старших дошкільників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 23, 78-81 (Lystopad, O. (2011). Creative tasks as a means of developing the creative abilities of senior preschoolers. *Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series: Pedagogy. Social work, 23,* 78-81).

Лукановська, А. Творчий потенціал особистості: структурні компоненти. *Проблеми сучасної психології.* URL: http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/162126 (Lukanovskaya, A. Creative potential of personality: structural components. *Problems of modern psychology*. URL: http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/162126).

Маршицька, В. В., Орлова, Г. В. *Теоретичні основи формування креативності у дітей старшого дошкільного віку*. URL: https://cutt.ly/wZ6Jytp (Marshitskaya, V. V., Orlova, G. V. *Theoretical bases of creativity formation in children of preschool age.* URL: https://cutt.ly/wz6jytp)

Міщенко, Н. І. (2017). Розвиток творчого потенціалу молодших школярів засобами інноваційних технологій. *Таврійський вісник освіти, 1,* 138-144 (Mishchenko, N. I. (2017). Development of creative potential of younger students by means of innovative technologies. *Tavriysk Bulletin of Education, 1,* 138-144).

Моляко, В. О. (2004). Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*, *6,* 2-9 (Molyako, V. O. (2004). Psychological theory of creativity. *A gifted child, 6,* 2-9).

Онищук, І. А. (2014). Інноваційні форми, методи і прийоми оптимізації художньо-творчої діяльності дошкільників. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка, 3,* 92-100 (Onishchuk, I. A. (2014). Innovative forms, methods and techniques of optimization of artistic and creative activity of preschoolers. *Scientific Bulletin of the Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Institute named after Taras Shevchenko. Series: Pedagogy, 3,* 92-100).

Туринiна, О. Л. (2007). *Психологія творчості*. Київ: МАУП (Turinina, O. L. (2007). *Psychology of creativity*. Kyiv: MAUP).

Шагар, В. *Сучасний тлумачний психологічний словник*. URL:https://library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf (Shagar, V. *Modern explanatory psychological dictionary.* URL: https: //library.udpu.edu.ua/library_files/427530.pdf)

РЕЗЮМЕ

Томашевская Ирина. Творчество детей дошкольного возраста: теоретический аспект проблемы.

В этой статье изучены работы украинских и иностранных ученых, проведен теоретический анализ понятий «творчество», «детское творчество», «творческий потенциал», «способности». Рассматрены компоненты творческого потенциала человека, этапы творческой деятельности ребенка, типы деятельности ребенка, в

которых проявляется творчество. Рассмотрены способности и задатки ребенка как один из компонентов творческого потенциала. Изложены условия для формирования творческой деятельности детей дошкольного возраста. Подчеркивается, что основной ценностью ребенка является его уникальность. Выявлено, что система дошкольного образования, способствующая проявлению ребенка собственной индивидуальности, способствует реализации его творческого потенциала.

Охарактеризирован дошкольный возраст как благоприятный период для развития творческих способностей, когнитивных процессов и эмоциональной сферы ребенка.

Ключевые слова: *творчество, творчество детей, творчество, способности, создания, творческая деятельность.*

SUMMARY

Tomashevska Iryna. Creativity of preschool children: theoretical aspect of the problem.

The formation of a creative personality is one of the mowt important tasks of pedagogical theory and practice, and finding the solution to this problem should begin in preschool childhood, since preschool age is the most favorable for the development of a child's personality.

This article explores the works of domestic and foreign scientists, makes a theoretical analysis of the concept of "creativity", "children's creativity", "creative potential", "abilities". The components of a person's creative potential, the stages of a child's creative activity, the types of a child's activities in which creativity is manifested are considered. The child's abilities and aptitudes are considered as one of the components of creative potential. he conditions for the formation of creative activity of preschool children are outlined. Emphasis is placed on the fact that the main value of a child lies in its uniqueness. It was revealed that the system of preschool education, promoting the child's manifestation of his own individuality, contributes to the realization of his creative potential.

Based on the analysis of theoretical and methodological research by domestic and foreign specialists, the criteria for the presence of creative abilities of preschool children were determined.

The main issues aimed at identifying the pedagogical conditions for the full-fledged development of the preschooler's creative personality, thanks to the creation of a developmental environment in the conditions of the preschool education institution, are highlighted.

The characteristics of creative abilities are defined, as well as the factors restraining their development are listed.

Preschool age is characterized as a sensitive, most favorable period for the development of a child's creative abilities, cognitive processes, and emotional sphere.

Based on the analysis of scientific research on this problem, it was determined that the development of creative abilities directly affects the development of preschoolers' sensory perception of the world, the formation of an aesthetic and valuable attitude to the environment, the development of imaginative thinking, etc.

The main attention is focused on the fact that the decisive factor in these processes is the personality of the teacher, his ability to properly organize the specified activity and provide appropriate pedagogical support. The development and support of the individuality of a preschool child is a priority direction for the development of his creativity, creative abilities, personal potential in general.

Key words*: creativity, children's creativity, creative potential, abilities, aptitudes, creative activity*

УДК 37.025.3

Валентина Шпак
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
ORCID ID 0000-0003-0913-6150
Тетяна Нінова
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
ORCID ID 0000-0002-7499-6862
Юлія Нікітська
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
ORCIDID ID 0000-0002-0482-8011
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/196-210

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Теоретично обґрунтовано проблему управління розвитком емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі Нової української школи, що базується на емпатійному ставленні дітей до об'єктів природи. Методологічною основою дослідження обрано гуманістичний підхід до організації освітнього процесу початкової школи, що передбачає орієнтацію на дитину як головну цінність. Одержані результати підтверджують переваги учнів із високим рівнем емоційного інтелекту. Перспективи подальших наукових розвідок передбачають розроблення методичних підходів до розвитку емоційного інтелекту молодших школярів на різних етапах уроків «Я досліджую світ», пошук діагностичних методик та їх адаптацію відповідно до проблеми дослідження.

Ключові слова: *учні, учитель, Нова українська школа, управління, емоційний інтелект, критерії й показники, розвиток, емпатійне ставлення до природи.*

Постановка проблеми. Оновлена парадигма освіти в Україні передбачає виконання важливого завдання особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів Нової української школи (далі – НУШ) – формування в них емоційної компетентності, що є основою успішного становлення особистості в сучасному суспільстві. Актуальність розвитку емоційного інтелекту учнів НУШ зумовлена швидкими темпами розвитку технологій у суспільстві, зменшенням часу міжособистісного спілкування, активною взаємодією здобувачів освіти з технічними засобами, що значно погіршує здатність до спілкування в соціумі, до розуміння інших людей і співчуття їм. Такі особливості не сприяють збереженню психічного здоров'я учнів НУШ, позитивному розвиткові їхньої емоційної сфери. Тож питання розвитку емоційного інтелекту є своєчасним, однак недостатньо дослідженим щодо учнів початкової школи.

Висока динамічність комунікацій у суспільстві, що зумовлена поширенням інформаційно-комунікаційних технологій, характеризує особливості спілкування між людьми. Якщо раніше спілкування було можливим під час безпосереднього міжособистісного контакту, то нині

завдяки технологізації всіх сфер життєдіяльності стають можливими різні способи комунікацій у соціумі. Означений процес має свої позитивні сторони, однак він може завадити розвиткові емоційного інтелекту молодшого школяра. Адже в умовах НУШ учні взаємодіють із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, однак у такій комунікації втрачається емоційний складник, не завжди адекватно налагоджують механізми взаєморозуміння комунікантів, що надалі заважає їхній адекватній адаптації та співіснуванню в суспільстві.

Не випадково в Державному стандарті початкової освіти України (2018 р.) серед умінь, спільних для всіх компетентностей, названі вміння конструктивно керувати емоціями, співпрацювати з іншими особами. Важливими серед усіх компетентностей є здатність усвідомлювати й розуміти як свої емоції, так і емоції інших, конструктивно керувати своїми емоціями, застосовувати емоційний інтелект у житті й освітньому процесі. Означені процеси пов’язані зі значним навантаженням на нервову систему і психіку дитини молодшого шкільного віку. Тому розвиток емоційного інтелекту в освітній діяльності учнів НУШ є актуальною проблемою сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема емоційного інтелекту особистості нині є однією з малодосліджених у науці, а власне поняття «емоційний інтелект» є достатньо новим і введеним до обігу лише в останні десятиліття. Феномен емоційного інтелекту починає привертати увагу дослідників лише наприкінці 90-х років XX ст. завдяки працям американських психологів Дж. Майєра і П. Саловея, які офіційно запроваджують це поняття в науковий тезаурус. Однак, передумовою виникнення цієї ідеї вважають праці американського психолога Г. Гарднера, якому належить ідея про множинність прояву інтелекту людини. Ним виділені вербальний, просторовий, кінестетичний, внутрішньоособовий види інтелекту, що спрямовані як на власні емоції, так на емоції інших.

Питання розвитку емоційної сфери особистості розглядається науковцями як із психологічного (А. Сухарєв, О. Чебикін, С. Ламберт, В. Меннігер та ін.), так і педагогічного погляду (Н. Мельник, С. Родіна, М. Шпак та ін.). Особливості емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку досліджують учені Л. Божович, О. Запорожець, О. Кононко, Г. Кошелєва, С. Мухіна, П. Якобсон та ін. Науковці вважають, що емоційний розвиток визначається особливостями психічного розвитку дитини, зміною видів її діяльності, у яких формуються емоційні процеси, специфікою взаємодії дитини зі світом людей і предметів, однак, на різних вікових етапах етагенезу спостерігаються значні відмінності в розвиткові їхньої емоційної сфери.

Розглядаючи існуючі підходи науковців до дефініцій «емоційний інтелект» необхідно відмітити, що досить часто означене поняття замінюють подібними або синонімічними, а саме: «емоційна культура» (В. Сухомлинський, Н. Чепелєва, М. Шпак), «емоційно-когнітивна здатність, емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційна розумність» (Е. Носенко), «сукупність ментальних здібностей» (І. Андрєєва, Дж. Майєр, П. Саловей). У своїх наукових дослідженнях Д. Гоулман, Г. Гарднер, Дж. Мейєр, Д. Карузо, П. Саловей, Дж. Стайн поняття «емоційна компетентність» особистості розглядають співвідносно з «емоційним інтелектом».

Узаємозв'язок поняття «емоційного інтелекту» з поняттям «емоційна компетентність» американським психологом Д. Гоулманом трактується як динамічне особистісне явище, що стосуються емоцій та їх регулювання. У своїх дослідженнях він застосовує різні поняття: «емоційний інтелект» і «емоційна компетентність», EQ – емоційний показник інтелекту в розумінні властивості особистості усвідомлювати й визначати власні почуття, а також почуття інших.

На думку Дж. Равена, феномен компетентності визначається великою кількістю незалежних один від одного компонентів, які вчений називає «умотивованими здатностями», що виступають основою ефективної поведінки.

Щодо розуміння поняття «емоційний інтелект» дослідники потрактовують його як: умову успішності та лідерства в діяльності особистості (І. Андрєєва, М. Рейнольдс, О. Яковлева); важливий чинник життєвої стабільності особистості, що є здатністю до усвідомлення сенсу емоцій інших, розуміння щодо застосування цих знань для виявлення причин, проблем і напрямів їх розв'язання (Дж. Мейер, П. Саловей, Д. Карузо, Г. Гарднер); системну властивість особистості, що включає навички рефлексії адекватній ситуації, саморегуляції, оптимального рівня емпатії й експресивності (О. Лазуренко); обов'язковий потенціал емоційної сенситивності, емоційної пам'яті, емоційного опрацювання й емоційного научіння, що формують серцевину емоційного інтелекту (Р. Кириченко); потребо-вольові емоційні переживання і змістові спрямованості особистості (В. Моргун); інтегративна особистісна властивість, що зумовлюється динамічною єдністю афекту та інтелекту через узаємодію емоційних, когнітивних, конативних і мотиваційних особливостей (М. Шпак).

Узагальнюючи сказане, хочемо зазначити, що в публікаціях науковців розкриваються різні аспекти взаємозв'язку емоційного інтелекту й емоційної компетентності, однак, однозначної думки щодо визначення

поняття, змісту, структури, природи походження, діагностики, методик вимірювання, шляхів розвитку емоційної компетентності донині немає. Більш загальним є визначення «емоційного інтелекту» як сукупності знань, умінь, здібностей визначати, розуміти, керувати як власними емоціями, так і емоціями інших людей. Натомість «емоційну компетентність» розглядають як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, що дозволяють людині успішно соціалізуватися і здійснювати діяльність.

У нашому дослідженні ми будемо дотримуватися розуміння, що емоційний інтелект є важливою інтегративною характеристикою особистості, що реалізується в її здібностях розуміти емоції, як свої, так і інших, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний складник у міжособистісних відносинах, здатність регулювати позитивні й негативні емоції для здійснення успішної пізнавальної діяльності та спілкування. Тому, на нашу думку, такі властивості, як емпатія, мотивація щодо досягнення мети, саморегуляція й самоаналіз, позитивна рефлексія сприяють повноцінному розвиткові емоційної сфери дитини молодшого шкільного віку, її успішній реалізації в соціумі.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми управління розвитком емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі Нової української школи, розкритті напрямів розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку, що базуються на емпатійному ставленні до об’єктів природи.

Виклад основного матеріалу. Людина як істота біопсихосоціальна поєднує фізичне й духовне, природне і соціальне, що успадковане і набуте протягом життям, однак, оскільки організм людини є органічним складником природи, то його функціонування підпорядковується біологічним закономірностям природи. Проте природні задатки людини розвиваються й реалізуються лише за умови соціального способу життя, а біологічні закономірності життя людини мають соціально зумовлений вияв. Як бачимо, соціальному аспекту життєдіяльності належить пріоритетна роль. Саме соціум (його норми права і моралі, побуту, правила спілкування, естетичні смаки) формує мислення й поведінку людини, робить із неї представника певного способу життя, носія культури.

Однак, природа для людини є невичерпним джерелом пізнання, розвитку, позитивних емоцій. Людина все своє життя відчуває нагальну потребу споглядати природу, захоплюватися нею і бути в її довкіллі, оскільки нерозривно пов’язана з природою як фізично, так і психічно, духовно.

Розвиток і становлення людини відбувається в контексті її рефлексій із природою як психологічний відгук на цю взаємодію. У той самий час, більшість дітей сучасного мегаполісу відчувають «природодефіцит», що є причиною порушень у розвитку їхньої емоційної сфери. Тому опора на природничі знання, відчуття природи навколо себе, позитивні емоції в узаємодії з нею є одним із важливих чинників у становленні емоційного інтелекту особистості.

У ході дослідження наші зусилля були спрямовані на: конкретизацію базових понять і з'ясування вікових особливостей розвитку емоційного інтелекту учнів НУШ на основі вивчення психолого-педагогічної літератури; визначення критеріїв та показників розвитку емоційного інтелекту учнів НУШ; обґрунтування й перевірку педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку, що базуються на емпатійному ставленні до об'єктів природи під керівництвом учителя. Тож окрему увагу нами приділено управлінню вчителем процесом розвитку емоційного інтелекту учнів в освітньому просторі НУШ.

Методологічною основою дослідження нами обрано гуманістичний підхід до організації освітнього процесу НУШ, що передбачає розуміння навчання як реально гуманної діяльності, основними вимогами до якої є орієнтація на дитину як головну цінність цього процесу. З позицій аксіологічного підходу гуманність включає духовну культуру, доброту, освіченість, вихованість, уміння розуміти особливості інших. Цьому сприяє дотримання принципів особистісно орієнтованого навчання, а саме: урахування життєвих цілей і цінностей молодшого школяра; визнання його відносин із іншими людьми як головної рушійної сили розвитку; урахування індивідуальності кожної дитини.

На шляху особистісного становлення дитина проходить декілька етапів психічного і фізичного розвитку, що створюють передумови формування в неї різних якостей і властивостей, а також розвиток інтересів. Молодший шкільний вік є важливим етапом становлення особистості. У цей час необхідно приділити увагу виявленню нахилів і здібностей дитини, до яких вона є найбільш сенситивною. Такий підхід значно полегшує взаєморозуміння дітей і дорослих, а також організацію освітнього процесу, що оптимізує навчання, сприяє засвоєнню навичок соціалізації, дозволяє отримати найкращі навчальні досягнення, розвиває зацікавленість процесом пізнання і стимулює їх до подальшого саморозвитку.

Молодший шкільний вік відомі педагоги і психологи (І. Бех, Т. Буняк, К. Гуревич, Л. Долинська, В. Крутецький, В. Поліщук, С. Рубінштейн та ін.) уважають етапом важливих соціальних змін у житті дитини, але в той самий

час найбільш сприятливим етапом для розвитку особистісних якостей, початком формування гуманістичних цінностей і потреб у процесі навчання й виховання. Не випадково відомий психолог С. Рубінштейн наголошує, що в учнів змінюється не тільки соціальна роль, але й сприймання власного статусу, оскільки дитина стає учнем. Перехід дитини до шкільного навчання супроводжується значними анатомо-фізіологічними, психологічними змінами в її індивідуальному розвиткові, яких не було в дошкільному віці. Психологи В. Давидов, Д. Ельконін також відзначають, що особистість молодшого школяра характеризується певною системою якостей, що належать до новоутворень особистості в цьому віковому періоді. Зокрема, на думку вчених, виникають такі властивості, як довільність дій, внутрішній план дій, рефлексія, що певною мірою сприяють формуванню гуманістичних цінностей.

У молодших школярів формуються вміння ставити перед собою певну мету, завдання і здатність пошуку засобів досягнення результатів чи розв'язання проблеми. Уміння створювати внутрішній план дій в учнів НУШ дозволяє планувати і продумувати наперед можливий хід виконання дослідницької діяльності, необхідне обладнання для цього, передбачати результати. У цей період доцільно розвивати навички дослідницької діяльності, що характеризується цілеспрямованістю, активністю, предметністю, умотивованістю і свідомістю, а її результатом стає формування пізнавальних мотивів, дослідницьких умінь, суб'єктивно нових для учнів способів діяльності з отримання знань. Емоційний інтелект учнів НУШ змінюється, значно підвищується самооцінка, виникає впевненість у діях і переконання у своїх можливостях, формуються вміння усного розв'язування задач, здатності звітувати за виконане, відповідати за свої дії. Такі психологічні зміни створюють основу для подальшого розвитку емоційного інтелекту учнів НУШ, можливості формування інтересів і навичок наукових досліджень у подальшому.

Також у цей період формується здатність до самооцінювання власної поведінки і розуміння ставлення інших людей. Здатність до рефлексії потребує в учнів НУШ не сприймати на віру всі знання, а формувати власні думки, уявлення, оцінки. У них відбувається активна зміна пізнавальних психічних процесів. У цей самий час значно збагачується і розвивається емоційна сфера учнів. Учні НУШ учаться володіти своїми почуттями, емоційними станами, виробляють витримку, посидючість, самовладання, вольові якості.

Становлення особистості молодшого школяра досягає такого рівня, коли розвивається емоційне ставлення до середовища, інших людей, подій у соціумі й природі. Тому вчителю в цей час важливо приділяти увагу управлінню розвитком емоційної сфери учнів НУШ.

Розглядаючи емоційний інтелект із різних сторін, доцільно виділити його складники, що дозволить розглядати означене поняття системно і встановити закономірності його утворення. Так, Г. Гарднер у структурі емоційного інтелекту вважає за необхідне виокремити внутрішньоособистий (спрямований на особисті емоції) і міжособистий (спрямований на емоції інших людей) компоненти. На його думку, внутрішньоособистий компонент характеризується самосвідомістю, самооцінюванням, самоконтролем, мотивацією досягнень, а внутрішньоособистий – емпатією, комунікабельністю, толерантністю, конгруентністю, діалогічністю.

Дж. Майєр і П. Саловей виділяють чотири компоненти емоційного інтелекту: 1) ідентифікація емоцій (здатність помічати наявність емоцій, ідентифікувати їх, адекватно виражати й диференціювати справжні переживання з їх імітацією; 2) застосування емоцій для підвищення ефективності мислення та інтелектуальної діяльності, спрямування уваги на важливі події, уміння стимулювати переживання, що сприяють вирішенню завдань; 3) розуміння емоцій (здатність розуміти взаємозв’язок між емоціями, думками й поведінкою; можливість усвідомити цінність емоцій; причини виникнення емоційних переживань); 4) управління емоціями (здатність до їх контролю, зниження прояву та інтенсивності негативних емоцій, уміння стимулювати прояв позитивних емоційних переживань).

Американський психолог Р. Бар-Он обґрунтовує змішаний підхід до структури емоційного інтелекту і виділяє п’ять компонентів емоційного, кожен із яких містить певні особистісні якості та враховує сукупність особистісних і розумових здібностей: 1) самопізнання (усвідомлення своїх емоцій, упевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність); 2) навички міжособистісного спілкування (емпатія, соціальна відповідальність, взаєморозуміння); 3) адаптаційні здібності (уміння розв’язувати проблеми, реально оцінювати ситуацію, пристосовуватися до нових умов); 4) управління стресовими ситуаціями (стресостійкість, контроль за імпульсивними спалахами); 5) домінування позитивного настрою (відчуття щастя, оптимізм).

Аналізуючи різні підходи вчених щодо структуризації емоційного інтелекту, ми дотримуємося поглядів Г. Гарднера, зокрема, положення, що в структурі емоційної компетентності можна виділити два компоненти: особистісний і міжособистісний. Перший є основою для самопізнання, розуміння, вираження, ідентифікації, контролю й оцінювання власних емоцій і почуттів із метою управління своєю поведінкою і характеризується такими складовими, як самосвідомість, рефлексія, самооцінювання, самоконтроль, мотивація досягнень. Другий компонент – це здатність

розуміти емоційний стан інших людей, мотиви поведінки, діяльності, ефективно з ними спілкуватися, узаємодіяти, розв'язувати проблеми Він зумовлює вияв таких властивостей особистості, як толерантність, емпатія, комунікабельність, конгруентність, діалогічність.

Тож можна зробити правомірний висновок, що компоненти емоційного інтелекту співвідносять із різними якостями особистості, як соціальними, так і особистісними. У своєму підході до виділення критеріїв і показників розвитку емоційного інтелекту учнів НУШ ми виходили з пріоритетної ролі управлінської діяльності вчителів у цьому процесі. Тому ми пропонуємо розглядати такі критерії й показники розвитку емоційного інтелекту в учнів НУШ:

– раціональний (гностичний) – його показниками є знання про емоції, їх прояв, функції емоцій і почуттів у житті дитини, відчуття навколишнього світу, здатність до творчості;

– емпатійний – його показниками є розуміння особистих емоцій, відчуття емоцій інших людей, інтерес і співчуття, здатність розуміти психоемоційний стан як свій, так і інших;

– поведінковий або навички відносин – його показниками є саморегуляція поведінки і діяльності в різних емоційних станах, здатність керувати ситуацією міжособистісної взаємодії з іншими, застосувати конструктивні стратегії поведінки у проблемних, конфліктних ситуаціях.

Раціональний (гностичний) компонент є, на нашу думку, показником самосвідомості учня НУШ. Дитина, яка розуміє свої відчуття, знає свої сильні і слабкі сторони й уміє усвідомлювати свої емоції, є самосвідомою. Тобто це означає глибоке розуміння самої себе, своїх потреб і спонукань, прагнень.

Чуттєвий (емпатійний) компонент передбачає контроль самосвідомості, здатність пізнавати себе й навчився управляти собою та своїми емоціями. Саморегуляція є важливим складником емоційного інтелекту. Вона дозволяє учням НУШ контролювати свої почуття. Такі діти здатні не тільки приборкати власні емоції, але й спрямовувати їх у корисне русло.

Якщо перших два компоненти емоційного інтелекту – це навички володіння собою, то поведінковий (конативний) компонент визначає комунікабельність (навички відносин) і характеризує здатність учня НУШ керувати взаєминами з іншими, ставлення до ситуації, яка не можлива без емпатії. Здатність ставити себе на місце інших, ураховувати у прийнятті рішень почуття й емоції інших людей або наслідки впливу дій на об'єкти природи – це не просто дружелюбність, а дружелюбність із певною метою:

спонукати інших до бажаної дії. Це вміння налагодити взаємини з іншими і навколишнім світом так, щоб це було вигідно для обох сторін.

Управління освітнім процесом є організованою діяльністю, що спрямована на максимальне засвоєння та усвідомлення учнями НУШ компетентностей для подальшого їх застосування на практиці, але водночас передбачає створення сприятливого мікроклімату, комфортної психологічної атмосфери, позитивного ставлення до навчання, що і сприяє розвиткові емоційного інтелекту молодших школярів. При цьому вчитель не повинен розглядати емоційний інтелект відокремлено від інших властивостей учнів НУШ, зокрема: формування здатності до володіння собою в різних ситуаціях, організація та налагоджування стосунків, підтримка емоційно комфортних стосунків із співрозмовником, розпізнавання емоцій співрозмовника, здатність зберігати рівновагу, гнучкість у напружених ситуаціях спілкування, виявляються незамінними під час безпосереднього спілкування. Управлінська діяльність учителя з розвитку в учнів НУШ емоційного інтелекту, основи якого закладені в дитинстві, у майбутньому будуть визначальними й допоможуть у подальшому адекватно адаптуватися до різноманітних життєвих умов.

Управління розвитком емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі НУШ потребує застосовування різних форм і методів навчання відповідно до вікових і психофізіологічних особливостей цієї вікової категорії. Емоційне забарвлення навчальних вправ у початковій школі розкривають і орієнтують учнів НУШ на різні моделі позитивної поведінки за допомогою моделювання розмаїття комунікативних і творчих ситуацій. Учні повинні навчитися звертати увагу на те, які емоції відчувають вони та інші люди в різні моменти життя. Здатність розуміти, що відчувають інші, тобто співчуття, розуміння необхідності допомоги, поради, дії – це властивості, що формуються поступово в початковій школі.

З метою управління розвитком емоційного інтелекту учнів НУШ на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» ми пропонуємо такі види діяльності, як-от: вправи для розвитку сенсорики й уяви, ігри (у тому числі й рольові), фізкультхвилинки, казки (інсценування), виготовлення поробок, малювання, застосування музики, звуків природи, що спрямовані на моделювання позитивного емоційного стану молодших школярів, зняття стресу, стимулювання позитивних емоцій та уяви. Наприклад, уроки з вивчення природних явищ доцільно супроводжувати музикою, тому для стимулювання фантазії й уяви учнів НУШ учитель може запропонувати вправи з застосуванням елементів звуків природи, співу птахів, шуму води.

Звуковий супровід завжди сприяє розвиткові емпатії, особливих відчуттів, що дозволяють швидше адаптування до певної ситуації.

Застосування казкових ситуацій на уроках викликає позитивну емоцію в учнів НУШ, адже у формі казки їм легше пояснити і зрозуміти окремі соціальні відносини, правила поведінки в соціумі. Навчальні мультфільми також є одним із засобів розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів. Управління розглядом складних соціальних, екологічних чи природничих проблем у легкій для розуміння і запам'ятовування формі підвищує сприйняття основної ідеї. Тому учні НУШ легко адаптовують дану ідею до особистої поведінки, у них закладається певний алгоритм дії у складній ситуації. Однак, цей алгоритм може скластися тільки тоді, коли учень сприймає означену ситуацію емоційно. Наприклад, відеофільм, що присвячений забрудненню довкілля і шкідливості відходів, який побудований на співчутті й розумінні шкідливості для природи і людини відходів, створює в молодшого школяра відчуття тривоги, небезпеки для інших. Емоційні сприйняття формують правила поводження з відходами, що можна відтворити як в ігрових ситуаціях, так і в реаліях життя. Мультиплікацію учні НУШ також переносять на реалії житті, а розв'язання проблеми є логічним у розумінні соціальних наслідків людських дій.

Продуктивними методами в управління розвитком емоційного інтелекту завжди залишаються ігрові форми навчання, арт-терапія, поведінкова терапія, дискусійні методи. Учнів НУШ необхідно вчити ставити будь-які запитання, експериментувати, розмірковувати і приймати рішення, діяти в несподіваних або складних життєвих ситуаціях, аналізувати емоційний стан учасників узаємодії, оцінювати поведінку героїв інших учасників гри. Для формування адекватної самооцінки учнів НУШ доцільно застосовувати технологію «Влови комплімент», коли учні вчаться робити компліменти, позитивні побажання один одному, що дозволяє висловити позитивні емоції та відчуття.

Дієвими в управлінні розвитком емоційного інтелекту учнів 3–4-х класів НУШ є застосування технологій, що спрямовані на емоційну активацію, адаптацію й виступають необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності в освітньому процесі, а саме: технологія особистісно орієнтованого навчання, розвивального навчання, ситуативного моделювання, проєктні технології, інтерактивні технології, технологія критичного мислення, дослідницька робота. Звичайно, застосування цих технологій відбувається поетапно, тому учнів НУШ потрібно поступово залучати до все більш дієвих форм освітньої діяльності,

оскільки тільки за цієї умови вони в майбутньому легко адаптуються до життєвих і навчальних ситуацій.

Оригінальні технології пропонують застосовувати вчені С. Дерябо і В. Ясвін. Ці технології, на нашу думку, здатні оптимізувати управління розвитком емоційного інтелекту учнів НУШ, їхньої здатності до співпереживань і відчуття різних об'єктів довкілля, а, найважливіше, що учні повинні усвідомлювати свої емоції, промовляти свої відчуття й виробляти відповідне ставлення до природного об'єкта. Зупинимося більш докладно на характеристиці цих технологій.

Технологія художньої репрезентації природних об'єктів полягає в актуалізації художніх компонентів відображення світу природи засобами мистецтва. Особливе значення в розвитку ставлення до природи тут належить образотворчому мистецтву, музиці, літературним творам. Наприклад, ставлення учнів НУШ до лісу, озера чи луки буде формуватися значно ефективніше, коли поряд із науковою інформацією вчитель буде застосовувати поезію, класичні літературні твори, музичні п'єси, твори живопису, графіки, декоративно-прикладного мистецтва.

Технологія екологічної лабіалізації полягає в цілеспрямованій дезорганізації певних аспектів особистісного світосприйняття, унаслідок чого виникає психічний дискомфорт, що зумовлений невідповідністю індивідуальної стратегії екологічної діяльності укоріненим нормам і методам співіснування суспільства і довкілля. Лабіалізаційні прийоми можуть бути найрізноманітнішими. Прикладом є застосування «чужинних» предметів у демонстрації природних середовищ. «Чужинними» предметами можуть бути пластикові пакети, пляшки, які включені до природного ландшафту. Учні НУШ під час спостереження природи налаштовані на милування нею, а сміття в експозиції блокує цей процес і спричиняє внутрішню напругу. Саме у природному середовищі гостро відчувається неприродність, чужинність цих слідів людської діяльності. Відчутий дискомфорт викликає занепокоєння, бажання прибрати ці предмети, сором за дії тих, хто так учинив.

Технологія екологічної рефлексії полягає в педагогічній актуалізації самоаналізу, осмисленні молодшим школярем своїх дій і вчинків щодо їх природної й екологічної доцільності. Цей метод стимулює усвідомлення того, як поведінка учня НУШ може «виглядати» з погляду природних об'єктів. Прикладом є уявлення про дії учнів НУШ із погляду рослин, тварин. Якщо учень несвоєчасно полив кімнатні квіти, його можна запитати: «Що вони могли про тебе подумати?». Безумовно, з погляду рослин він «виглядає» безвідповідальною і жорстокою людиною.

Технологія екологічної ідентифікації полягає в педагогічній актуалізації особистої причетності учнів НУШ до того чи того природного об'єкта, ситуацій, обставин, у яких вони перебувають. Ця технологія стимулює процес психологічного моделювання стану природних об'єктів, сприяє його кращому розумінню, що поглиблює уявлення молодших школярів про даний об'єкт. Крім того, такий механізм актуалізує відповідну поведінку кожного учня щодо природного об'єкта. Прикладом застосування описаної технології може бути така педагогічна ситуація. Під час вивчення стану риб у зимовий період учням НУШ пропонується затиснути пальцями ніс і, не відкриваючи рота, протриматися скільки це можливо, потім відпустити один палець і відкрити доступ повітря в одну ніздрю. Свої відчуття в цій ситуації учні НУШ проєктують на стан риб, які перебувають під льодом, коли їм не вистачає кисню для дихання. Звільнення однієї ніздрі для дихання супроводжується значним полегшенням, моделюючи стан риб після того, коли будуть пробиті лунки в товщі льоду.

Технологія екологічної емпатії має на меті педагогічну актуалізацію співпереживання учнів НУШ щодо стану природного об'єкта, вияв співчуття йому. Це стимулює проєкцію особистих станів на природні об'єкти через ототожнення з ними, а також переживання особистих емоцій і почуттів із приводу стану природних об'єктів. У такий спосіб виробляється суб'єктивізація природних об'єктів. Реалізація технології передбачає застосування запитань, що актуалізують прояви емпатії до живих істот, наприклад: «Що він тепер відчуває?» «Який має настрій?».

Технологія екологічної турботи полягає в педагогічній актуалізації екологічної активності особистості, що спрямована на надання допомоги і сприяння благу природних об'єктів. Це стимулює прояви підтримки, опіки, тобто співучасті до стану природних об'єктів. При цьому турбота про світ природи спонукає учнів НУШ до вияву емоцій, до потреби пізнання, набуття вмінь і навичок. Адже для того, щоб надати кваліфіковану допомогу будь-якому природному об'єкту, слід знати і вміти, що і як потрібно зробити.

Технологія ритуалізації екологічної діяльності полягає в педагогічній організації традицій і ритуалів, що пов'язані з діяльністю, спрямованою на світ природи. Потужний потенціал щодо реалізації цього методу акумульовано у традиціях українського народу. Технологія дає можливість мотивувати учнів НУШ до діяльності зі збереження природних об'єктів, стимулювати відчуття турботи про природу. Прикладом є традиційні свята зустрічі птахів, охорони первоцвітів, створення альтернативної ялинки.

Висновки. Розглянуті педагогічні технології в управлінні розвитком емоційного інтелекту учнів НУШ на основі емпатійного ставлення до

природи сприяють розвиткові властивостей усвідомлювати й розуміти особисті емоції та емоції інших, розпізнавати власні стани, їх причини, усвідомлювати взаємозв'язки між почуттями та діями. У такий спосіб виробляється здатність контролювати власні емоції і розуміти емоції інших, розвиваються соціальні вміння розуміння інших і побудова взаємодії з ними, спроможність до діалогового розв'язання конфліктів, адаптація до різних життєвих ситуацій.

В управлінні розвитком емоційного інтелекту учнів НУШ учитель повинен спиратися на міжособистісну взаємодію його учасників і психологічний мікроклімат у дитячому колективі. Узаємодія учнів НУШ із природою також має значний психолого-педагогічний потенціал, що виступає дієвим чинником загального процесу становлення особистості. Застосування вчителем в освітньому процесі НУШ емоційно забарвлених ситуацій із участю природних об'єктів спрямовано на формування здатності до усвідомлення й розуміння особистих відчуттів, що сприятиме ефективному розвиткові емоційного інтелекту учнів. Особливу увагу в цьому процесі необхідно звернути на впровадження особистісно орієнтованих технологій.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в розробленні методичних підходів до розвитку емоційного інтелекту молодших школярів на різних етапах уроків «Я досліджую світ», пошуку діагностичних методик та їх адаптації до проблеми дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

Андреева, И. Н. (2008). Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект». *Вопросы психологи, 5,* 83-95 (Andreeva, I. N. (2008). On the history of the development of the concept of «emotional intelligence». *Questions of psychologists, 5,* 83-95).

Власова, О. І. (2005). *Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку*. Київ: ВПЦ Київський університет (Vlasova, O. I. (2005). *Psychology of social abilities: structure, dynamics, factors of development*. Kyiv: Publishing and printing center University of Kyiv).

Гоулман, Д., Бояцис, Р., Макки, Э. (2008). *Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта*. Москва: Альбина Бизнес Бук (Goleman, D., Boyatzis, R., Makki, E. (2008). *Emotional Leadership: The Art of Managing People Based on Emotional Intelligence*. Moscow: Albina Business Book).

Державний стандарт початкової освіти (*State standard of primary education*) (2018). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text

Дерябо, С. Д., Ясвин, В. А. (1996). *Экологическая педагогика и психология*. Ростов-на-Дону: Феникс (Deriabo, S. D., Yasvin, V. A. (1996). *Ecological pedagogy and psychology*. Rostov-on-Don: Phoenix).

Кириченко, Р. В. (2014). *Емоційний інтелект як фактор ділової успішності керівника* (Kyrychenko, R. V. (2014). *Emotional intelligence as a factor in the business success of the leader*). Retrieved from: http://nauka.zinet.info/28/kyrychenko.php.

Лазуренко, О. (2014). *До проблеми визначення змісту емоційної компетентності* (Lazurenko, O. (2014). *To the problem of determining the content of emotional competence*). Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_2_25.

Льошенко, О. А. (2012). Проблеми розвитку емоційної компетентності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 14,* 119-126 (Lioshenko, O. A. (2012). *Problems of emotional competence development. Current issues of sociology, psychology, pedagogy, 14,* 119-126).

Модель эмоционального интеллекта Рувена Бар-Она (*Reuven Bar-On's Model of Emotional Intelligence*). Retrieved from: https://sites.google.com/site/emocionalnyjintellekt5555/home/model-lusina

Нінова, Т. С. (2018). Методичні підходи до формування дослідницьких умінь учнів молодших класів при вивченні природознавства. *Вісник Черкаського університету, 4,* 73-80 (Ninova, T. S. (2018). Methodological approaches to the formation of research skills of junior students in the study of science. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky national university, 4,* 73-80).

Носенко, Е. Л. (2019). Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості. *Адаптивне управління: теорія і практика, 7 (13)*, 122 (Nosenko, E. L. (2019). Emotional intelligence as a form of manifestation of an important component of personal potential – reflexive consciousness. *Adaptive Management: Theory and Practice, 7 (13),* 122).

Равен, Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр (Raven, J. (2002). *Competence in modern society: identification, development and implementation*. Moscow: Kogito-Center).

Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психологии*. Москва: Педагогика (Rubinstein, S. L. (1989). *Fundamentals of General Psychology*. Moscow: Pedagogy).

Шпак, М. М. (2016). Становлення емоційного інтелекту в дошкільному віці як передумова його розвитку у молодшого школяра. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», 4,* 196-205 (Shpak, M. M. (2016). Formation of emotional intelligence in preschool age as a prerequisite for its development in junior high school. *Scientific notes of the National University «Ostroh Academy», 4,* 196-205).

Эльконин, Д. Б., Давыдов, В. В. (1986). *Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников*. Москва: Педагогика (Elkonin, D. B., Davydov, V. V. (1986). *Questions of psychology of educational activity of junior schoolchildren*. Moscow: Pedagogy).

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, Vol. 17, 4,* 433-442.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence. In R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence.* New York: Cambridge University Press, (pp. 396-420).

РЕЗЮМЕ

Шпак Валентина, Нинова Татьяна, Никитская Юлия. Управление развитием эмоционального интеллекта учащихся в образовательном процессе новой украинской школы.

Теоретически обоснована проблема управления развитием эмоционального интеллекта учащихся в образовательном процессе Новой украинской школы, предполагающее эмпатийное отношение к объектам природы. Методологической основой исследования стал гуманистический подход к организации образовательного

процесса начальной школы, предусматривающий ориентацию на ребенка как на главную ценность. Полученные результаты подтверждают преимущества учащихся с высоким уровнем эмоционального интеллекта. Перспективной является разработка методических подходов к развитию эмоционального интеллекта младших школьников на разных этапах уроков «Я исследую мир», поиск диагностических методик и их адаптация в соответствии с проблемой исследования.

***Ключевые слова**: ученики, учитель, Новая украинская школа, управление, эмоциональный интеллект, критерии и показатели, развитие, эмпатийное отношение к природе.*

SUMMARY

Shpak Valentina, Ninova Tetiana, Nikitska Yuliia. Management of pupils' emotional intelligence development in the educational process of the New Ukrainian School.

The problem of managing the development of pupils' emotional intelligence in the educational process of the New Ukrainian School is theoretically substantiated, the directions of development of this mental phenomenon based on children's empathic attitude to natural objects are revealed. The methodological basis of the study is a humanistic approach to the organization of the educational process of primary school, which provides a focus on the child as the main value. According to the results of the analysis of research of scientists, it is established that management of this process contributes to the improvement of their activities in the educational and social spheres, the future implementation of professional and life plans. We note that general intelligence is a factor in the success of any individual. However, only if a high level of development of emotional intelligence, the ability to manage it more effectively is adaptation and socialization of the child, which significantly accelerates the achievement of its life goals. In managing development of emotional intelligence, the teacher must rely on the interpersonal interaction of its participants and the psychological microclimate in the children's team. The interaction of New Ukrainian School pupils with nature also has significant psychological and pedagogical potential in the development of emotional intelligence, which is an effective factor in the overall process of personality development. The use of emotionally colored situations with the participation of natural objects by the teacher in the educational process of New Ukrainian School is aimed at forming the ability to understand and comprehend personal feelings, which will contribute to the effectiveness of the development of pupils' emotional intelligence. Particular attention in this process should be paid to the introduction of personality-oriented technologies, in particular: artistic representation of natural objects, ecological reflection, ecological identification, ecological empathy, ecological care, ritualization of ecological activity. The results confirm the preferences of pupils with a high level of emotional intelligence. Prospects for further scientific research include development of methodological approaches to the development of emotional intelligence of primary school pupils at different stages of the lessons "I explore the world", search for diagnostic techniques and their adaptation to the research problem.

***Key words**: pupils, teacher, New Ukrainian school, management, emotional intelligence, criteria and indicators, development, empathic attitude to nature.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 001.37 (374)

Віта Авраменко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7946-5040
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/211-224

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ (ПОЗАШКІЛЬНОЇ) ОСВІТИ: УРОКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ

У статті актуалізовано проблему формування підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах неформальної (позашкільної) освіти України та країн Європейського Союзу. На основі аналізу вітчизняних та європейських нормативно-правових документів та наукових джерел схарактеризовано концептуальні засади розвитку неформальної підприємницької освіти в Україні та країнах Європейського Союзу. Проаналізовано існуючі педагогічні умови для розвитку підприємницької компетентності дітей та учнівської молоді в закладах неформальної (позашкільної) освіти Європейського Союзу; схарактеризовано форми та методи освітньої діяльності, спрямовані на формування підприємницької компетентності учнівської молоді, обґрунтовано доцільність їх упровадження в освітній процес закладів неформальної освіти України. Здійснено аналіз можливостей імплементації досвіду країн Європейського Союзу щодо формування підприємницької компетентності в освітній простір України.

***Ключові слова**: підприємницька освіта, компетентнісний підхід, підприємницька компетентність, підприємливість та фінансова грамотність, неформальна освіта, позашкільна освіта, заклад освіти, освітній процес.*

Постановка проблеми. Соціально-економічний та європейський вектор розвитку України, зміни соціально-економічних умов, що відбуваються у XXI столітті, висувають підвищені вимоги до рівня організації освітнього процесу в закладах неформальної (позашкільної) освіти. 57-ма сесія Генеральної Асамблеї Організації Об’єднаних Націй оголосила десятиліття (2005–2014 рр.) декадою Освіти для сталого розвитку. Виклики суспільства зумовили перехід від знаннєвої парадигми до впровадження компетентністного підходу. Зважаючи на це, перед системою неформальної (позашкільної) освіти стоїть завдання формування ключових компетентностей, необхідних освіченому громадянину для навчання впродовж життя. Одним із ключових завдань є формування підприємницької компетентності учнівської молоді. Насамперед, це стосується запровадження законодавчо-правових, концептуально-філософських та організаційно-технологічних змін у діяльність закладів позашкільної (неформальної) освіти України з урахуванням прогресивного європейського досвіду. Якісна підготовка вихованців закладу неформальної

(позашкільної) освіти зумовлена, у першу чергу, потребами суспільства у висококваліфікованих, конкурентних на ринку праці випускниках.

Як зазначається в Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні під загальною редакцією В. Кременя, «…сьогодні реформа освітньої галузі в Україні вступила в етап модернізації та трансформації, головна мета якої – нова висока якість освіти на всіх рівнях: від початкової школи – до закладів вищої освіти» (Кремень, 2016). Незважаючи на належну увагу українських науковців до питань функціонування закладів неформальної (позашкільної) освіти, потребує детального вивчення неформальна підприємницька освіта учнівської молоді України в контексті запровадження перспективного європейського досвіду.

Аналіз актуальних досліджень. Зазначимо, що теоретичні та практичні аспекти діяльності закладів позашкільної освіти України розглянуто у працях: О. Биковської (2006), Т. Сущенко, Г. Пустовіта, Л. Тихенко, В. Кременя (2016), О. Литовченко, І. Єрошенко та інших. Проблеми вдосконалення системи освіти шляхом запровадження компетентністного підходу активно обговорюється у вітчизняній та зарубіжній педагогічний науці. Вирішення окресленої проблеми започатковане у працях Дж. Равена (1999), А. Хухровського, О. Пометун (2004), О. Овчаренко та інших дослідників. Проблема ключових компетентностей у міжнародному вимірі досліджується у працях О. Локшиної (2014; 2018) та О. Кравчиної (2017), закцентовано увагу на європейському досвіді формування підприємницької компетентності учнівської молоді. Концептуальні положення, що стосуються підприємницької компетентності учнівської молоді в Україні, є об’єктом дослідження: А. Гельмак (2017), Г. Назаренко (2014), Н. Ковчиної (2019), О. Ліскович (2016), Ю. Білової (2013), дослідження яких присвячені формуванню підприємницької компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. Зокрема, дослідження Ю. Білової (2013) присвячені структурі підприємницької компетентності, психолого-педагогічним аспектам та складовим підприємницької діяльності школярів.

Метою дослідження є аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду формування підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах неформальної (позашкільної) освіти; обґрунтування педагогічних умов формування підприємницької компетентності у процесі неформальної (позашкільної) освіти учнівської молоді.

Досягнення поставленої у статті мети передбачає виконання конкретних **завдань:** обґрунтування сутності поняття «підприємницька компетентність»; розкриття змістового наповнення структурних елементів

підприємницької компетентності в контексті освітньої діяльності закладів позашкільної (неформальної) освіти України; обґрунтування педагогічних умов формування підприємницької компетентності в закладах неформальної (позашкільної) освіти України.

Методи дослідження: зазначена у статті мета реалізована шляхом використання теоретичних методів дослідження, узагальнення даних науково-методичної літератури: для з'ясування стану розробленості порушеної проблеми, визначення теоретичних засад дослідження; метод термінологічного аналізу для конкретизації поняттєво-категоріального апарату; для визначення результатів дослідження та формулювання висновків – методи систематизації й узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Основною метою освітньої діяльності у XX столітті відповідно до завдань дидактичної тріади «знання – уміння – навички» була передача міцних фундаментальних знань, уже на початку XXI століття досить гостро постало питання відокремленості цих знань від практичної діяльності. У результаті чого значна кількість спеціалістів з фундаментальними знаннями опинилася незатребуваною на ринку праці. У сучасних умовах реальна економіка потребує практико-орієнтованих спеціалістів. Тому важливо навчити учнівську молодь не лише здобувати знання, а й активно використовувати їх у повсякденній діяльності. Українські науковці О. Пометун (2004), О. Овчаренко, О. Локшина (2019) вбачають можливість вирішення вищезазначеного протиріччя шляхом запровадження компетентністного підходу. Ми погоджуємося з думкою українських та зарубіжних дослідників, які стверджують, що кожна компетенція відображає окрему грань компетентності. Слід зазначити, що системно підприємницька компетентність учнівської молоді розкривається у змісті компонентів, до складу яких включаємо: інформаційно-комунікативну, креативну, організаційно-впроваджувальну компетенції. Підприємницька компетентність учнівської молоді базується на навичках творчості, критичного мислення, ініціативності, умінні працювати в команді, розумінні економічних та соціальних можливостей. Важливим у контексті дослідницького пошуку є визначення індивідуальних якостей, що притаманні особистості зі сформованою підприємницькою компетентністю, а саме: цілеспрямованість, уміння працювати в команді, мотиваційно-вольова сфера, критичне та креативне мислення тощо.

Як зазначено в дослідженнях О. Локшиної (2018, с. 27) з посиланням на JRC (2016) …«Ініціативність та підприємливість» (2006) – «Підприємливість» (2018): оновлене визначення підприємницької компетентності узгоджується з її трактуванням, що зроблено в Рамці

підприємницької компетентності JRC (2016). У модернізованому варіанті креативність і здатність планувати й керувати процесами подані як основні аспекти підприємницького світогляду» (*Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning,* 2018, с. 38-40).

Однією з ключових компетентностей, що визначено Законом України «Про освіту» (2017), є підприємливість та фінансова грамотність. В Українській освітній галузі компетентністний підхід реалізується шляхом упровадження наскрізних змістових лінії, однією з яких є «підприємливість та фінансова грамотність», що передбачає інтегрованість «підприємницького змісту» в освітню діяльність. У даній Концепції наскрізна лінія «Ініціативність та підприємливість» розглядається як уміння генерувати нові ідеї та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу, так і розвитку суспільства та держави (*Нова українська школа,* 2016, с. 12). Практичне впровадження компетентнісного підходу в український освітній простір розпочалося у 2016 році з прийняттям концепції «Нова українська школа». Підприємницька компетентність визначається як «…уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави; здатність до підприємницького ризику» (*Нова українська школа,* 2016, с. 10-11). Як зазначено в Key Competencies for Life learning (2006) підприємницька компетентність базується на навичках критичного мислення, творчості, ініціативності, наполегливості, умінні розв’язувати проблеми і співпрацювати (*European Union,* 2006).

З урахуванням різних точок зору дослідників слід зазначити, що під поняттям «підприємницька компетентність» розуміють: інтегративне особистісне утворення (Ю. Білова, О. Ліскович, Н. Ковчин, А. Ткачов), що дозволяє співвідносити власні економічні інтереси та потреби з інтересами інших людей (Г. Назаренко та О. Коберник) результатом сформованості в учнівської молоді підприємницької компетентності є підприємницька свідомість та підприємницька поведінка. Серед ключових якостей, що притаманні особистості зі сформованою підприємницькою компетентністю, дослідники виокремлюють: інноваційне мислення, уміння вести ефективну комунікацію, самостійність, відповідальність за власні рішення та рішення команди, наполегливість, організованість тощо. Детальний термінологічний аналіз ключових термінів даного дослідження представлений у раніше опублікованих працях В. Авраменко (2020), В. Авраменко, А. Сбруєвої (2021).

Як установлено у процесі дослідження, діяльність закладів позашкільної освіти в Україні здійснюється відповідно до Конституції України (стаття 53) (1996), Закону України «Про освіту» (2017), зокрема у статті 8 законодавчо закріплений термін неформальна освіта, Закону України «Про позашкільну освіту» (2000 р.), та інших нормативно-правових актів, зокрема «Концепції позашкільної освіти та виховання» (1997 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року і спрямована на створення умов для розвитку здібностей та обдарувань вихованців, саморозвитку й самореалізації особистості, формування соціально-громадського досвіду. Зазначені документи визначають перелік ключових компетентностей, серед яких є і підприємницька.

Як зазначається в дослідженнях О. Биковської, реалізація компетентнісного підходу в закладах позашкільної освіти «…базується на застосуванні в меті, завданнях, змісті, формах та методах позашкільної освіти компетентностей особистості. Практично його можна реалізовувати двома основними шляхами: через зміст освіти й методику позашкільної освіти» (Биковська, 2007, с. 7-16).

Отже, більш детально проаналізуємо компетентнісний підхід у навчальних програмах закладів позашкільної освіти, що затверджені Міністерством освіти і науки України, а також програми, затверджені на регіональному рівні. Як правило, основним завданням навчальних програм закладів позашкільної освіти є: формування таких компетентностей, як: *пізнавальна, практична, творча та соціальна.* Так, у начальній програмі «Основи науково-дослідницької роботи у відділеннях математики, економіки, фізики та астрономії, комп’ютерних і технічних наук», затвердженої наказом департаменту освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації № 364-ОД від 17.06.2016, пізнавальна компетентність передбачає зокрема поглиблення економічних знань; практична компетентність: формування вмінь використовувати самостійно здобуті знання для розв’язання визначених навчальних завдань; творча: розвиток аналітичного мислення, творчих і мовленнєвих здібностей, мотиваційної сфери, здатності генерування нових ідей; соціальна компетентність передбачає оволодіння етикою співробітництва.

Основною метою програми «Гурток «Юний менеджер-економіст»» є сприяння творчому й інтелектуальному розвиткві особистості в процесі науково-дослідницької економічної діяльності (Мельман, Молодченко, Гончарова, Мущинська, 2013). Навчальна програма з позашкільної освіти дослідницько-експериментального напряму «Економіка» (Ілікчієва О. І.,

Лихота С. О., Олех А. П. (2015) спрямована на реалізацію змісту позашкільної освіти дослідницько-експериментального напряму, формування компетентності особистості у процесі дослідницької діяльності в обраній науковій галузі. Основними компетентностями особистості у процесі засвоєння навчального матеріалу є: пізнавальна, спрямована на поглиблене вивчення та засвоєння теоретичних розділів економічних наук…; практична, що передбачає оволодіння навичками науково-дослідницької діяльності в галузі економічних наук; уміння застосовувати економічні знання на практиці, оперувати науковими категоріями, фактичним матеріалом і методикою наукового дослідження, користуватися джерелами економічної інформації; розуміння й інтерпретацію складних економічних процесів; формування мовної культури, системно-логічного мислення; творча – здатності проявляти творчу ініціативу…; соціальна, спрямована на розвиток моральних якостей, економічної культури, громадянської позиції, уміння працювати в колективі.

Традиційно, прийнято вважати, що формування підприємницької компетентності учнівської молоді відбувається шляхом вивчення дисциплін економічного спрямування та на заняттях гуртків відповідного спрямування. Однак, в останнє десятиріччя в педагогічній науці та нормативно-правових документах розгляд та регламентація означеної проблеми відбувається в різних освітніх секторах. Ураховуючи вище зазначене, підприємницьку освіту в закладах неформальної (позашкільної) освіти умовно можна розділити на два співкомпоненти. Перший включає в себе формування економічних знань та вмінь учнівської молоді. Другий – формування в учнівської молоді психологічних та когнітивних якостей, необхідних для успішної реалізації отриманих економічних знань у процесі освітньої діяльності.

Процес формування підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах неформальної (позашкільної) освіти має враховувати індивідуальні інтереси особистості та запити суспільства. У зв’язку з цим виникає необхідність вивчення та обґрунтування педагогічних умов розвитку підприємницької компетентності учнівської молоді.

У закладах неформальної (позашкільної) освіти розвиток підприємницької компетентності пов’язаний не тільки з отриманням економічних знань, але й може відбуватися через реалізацію змісту навчальних програм за художньо-естетичним, туристсько-краєзнавчим, еколого-натуралістичним, науково-технічним, дослідницько-експериментальним, військово-патріотичним, бібліотечно-бібліографічним, соціально-реабілітаційним, оздоровчим та гуманітарним напрямом позашкільної освіти, а отже є інтегрованим. Інтеграція

підприємницької освіти відбувається шляхом реалізації наскрізної лінії «Ініціативність та підприємливість».

Ураховуючи досвід країн Європейського Союзу, слід зазначити, що формування підприємницької компетентності є одним із ключових завдань освітніх стратегій. На основі звіту European Commission/EACEA/Eurydice (*Tine Andersen, Karsten Frohlich Hougaard, Sigrid Nindl, Amanda Hill-Dixon,* 2017) нами було встановлено, що освітні стратегії країн Європейського Союзу доцільно розділити на п'ять груп: 1) конкретні освітні стратегії, що сприяють формуванню підприємницької компетентності учнівської молоді (Бельгія, Естонія, Фінляндія, Швеція); 2) освітні стратегії, що акцентують увагу на формуванні підприємницької компетентності учнівської молоді в контексті навчання впродовж життя (Болгарія, Польща, Австрія); 3) стратегії молодіжної підприємницької освіти (Словаччина, Словенія, Сербія); 4) стратегії інноваційного розвитку освіти (Франція та Чехія); 5) стратегія економічного розвитку, підприємливості та зайнятості (Іспанія, Литва). Відповідно до розроблених стратегій виокремлено основні форми та методи організації освітньої діяльності, що сприяють формуванню підприємницької компетентності учнівської молоді, та визначено педагогічні умови, рівні сформованості підприємницької компетентності й можливості отримання практичного підприємницького досвіду.

Згідно з Eurydice (*Eurydice,* 2016, с. 10), існує три різних типи національних стратегій, які можуть включати явне посилання на підприємницьке навчання: стратегії навчання підприємницькій діяльності; молодіжні стратегії; широкі інноваційні стратегії.

На підставі теоретичного аналізу емпіричного європейського та українського досвіду можемо стверджувати, що найбільш ефективними формами та методами освітньої діяльності, що сприяють формуванню підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах неформальної освіти, є: інтерактивне навчання, інформаційно-проблемний виклад, проблемно-пошуковий і дослідницький метод, метод проєктів, участь у роботі бізнес-клубів та інші. Організація інтерактивного освітнього процесу педагогом-позашкільником передбачає моделювання життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем, завдань дослідження. Інтерактивне навчання сприяє формуванню особистісних якостей, створює атмосферу співробітництва на заняттях гуртка. Ураховуючи вищезазначене, виникає необхідність у доповненні аудиторних занять цілеспрямованою діяльністю поза межами закладу освіти: екскурсії на промислові підприємства, зустріч із підприємцями, що дозволяє залучати додаткові освітні ресурси й забезпечує практичну спрямованість освітнього процесу.

З метою формування підприємницької компетентності учнівської молоді у країнах Європейського Союзу відбувається активне впровадження в освітній процес інтерактивних форм освітньої діяльності. Серед основних форм та методів організації освітнього процесу є: упровадження інтерактивних бізнес-ігор; розвивальних ігор, у яких учнівська молодь вчиться керувати віртуальними бізнес-підприємствами та фірмами; упровадження віртуальних проєктів «бізнес-імітації» тощо. Зазначені вище форми освітньої діяльності доцільно впроваджувати в освітній простір українських закладів освіти.

Оскільки дане дослідження стосується неформальної підприємницької освіти учнівської молоді у структурі підприємницької компетентності, слід виокремити три основні етапи: мотиваційно-актуалізаційний етап передбачає, що вихованець має сформувати для себе ціль та основне завдання освітньої діяльності; оперативно-виконавчий або практичний етап (вихованець разом із керівником гуртка планує свої дії й можливості розв’язання поставленого завдання та реалізує їх практично); рефлексивно-оцінювальний етап передбачає участь учнівської молоді в конкурсах різного рівня, написанні науково-дослідницьких робіт тощо.

Вивчення європейського досвіду уможливило формування педагогічних умов формування підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах неформальної (позашкільної) освіти, однак, перш ніж їх подати, вважаємо за необхідне здійснити термінологічний аналіз поняття «педагогічні умови». У наукових розвідках українських дослідників педагогічні умови розглядають як певні штучно створені обставини для отримання якісних результатів. Зокрема, у дослідженні Ю. Гвоздецької (2017) педагогічні умови розглядаються як сукупність об’єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети.

Поділяємо думку науковців, що педагогічні умови формування підприємницької компетентності можна поділити на традиційні: проблемне навчання, використання міжпредметних зв’язків, інтеграція освітнього процесу та умови спрямовані на розвиток саме підприємницьких якостей учнівської молоді: профільне навчання, ділові ігри, вирішення спеціальних підприємницьких завдань.

Для визначення педагогічних умов формування підприємницької компетентності учнівської молоді є виявлення характерних ознак педагогічних умов: універсальності, динамічності, гнучкості та актуальності в контексті окресленої проблеми. Поділяємо думку О. Романовського

(2003), що основною метою освітньої діяльності є набуття учнівською молоддю підприємницьких якостей незалежно від обраної ними професії. Неформальна підприємницька освіта учнівської молоді передбачає реалізацію таких завдань: діагностика та розвиток професійних навичок до підприємницької діяльності; формування навичок підприємницької поведінки; формування підприємницької культури та ділової етики; розвиток розумових здібностей на основі економічного способу мислення.

За результатами дослідження широкого кола вітчизняних (O. Lokshyna, 2018; О. Романовський 2003; Ю. Білова, 2013) та зарубіжних (Sorgman and Parkison, 2008; Coduras Martinez et al, 2008) наукових джерел та спираючись на досвід країн Європейського Союзу нами було визначено низку педагогічних умов формування підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах неформальної (позашкільної) освіти. Визначені педагогічні умови об'єднано в такі групи: професійно-орієнтовані, методичні, психологічні.

- *професійно-орієнтовані* умови, що стосуються підготовки педагогічних працівників, включають такі: оволодіння професійними знаннями формування підприємницької компетентності; забезпечення позитивної мотивації до опанування майбутньої професії. У європейських дослідженнях зазначено, що підготовка учителів (тренерів) уключає: активне навчання (Active learning); навчання за проєктом (Project-based learning); досвідне навчання (Experiential learning); діяльність поза класом (Activities outside the classroom)/школою, яка пов'язує учнів із місцевою громадою чи бізнесом;

- *методичні*, в основу яких покладено створення інноваційного освітнього середовища, інтегрує теоретичну та практичну підготовку до підприємницької діяльності, що передбачає: забезпечення взаємозв'язку навчального матеріалу зі змістом господарської діяльності підприємств; застосування технологій імітаційно-рольового навчання та практико-орієнтованого навчання в освітньому процесі закладів неформальної (позашкільної) освіти; застосування інтеграційного підходу в освітній діяльності закладів неформальної (позашкільної) освіти; організацію освітнього процесу та моделювання навчальних ситуацій підприємницького характеру, організацію індивідуальної та групової роботи;

- *психологічні:* формування позитивної мотивації в освітній діяльності, зорієнтованій на підприємництво та оволодіння підприємницькими якостями в закладах неформальної освіти; партнерська взаємодія між об'єктами освітнього процесу.

Проявом упровадження поданих вище педагогічних умов є певний рівень сформованості підприємницької компетентності учнівської молоді, які можна класифікувати як: критичний, низький, середній та високий. Узагальнення різних підходів до трактування досліджуваного нами феномену сформованості підприємницької компетентності, які існують у країнах Європейського Союзу, дозволяє дати такі визначення. Критичний та низький рівень сформованості підприємницької компетентності учнівської молоді фактично є евристичним відтворенням отриманих знань на практиці у стандартних (шаблонних) ситуаціях. Середній рівень сформованості підприємницької компетентності учнівської молоді – уміння приймати рішення та критично мислити в ситуаціях близьких до стандартних. Високий рівень сформованості підприємницької компетентності учнівської молоді передбачає вміння генерувати нові нестандартні ідеї та вміння втілювати їх у життя. Високий рівень сформованості підприємницької компетентності сприяє активній участі у громадському житті суспільства.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Кожна зі сформульованих нами педагогічних умов має забезпечувати ефективне формування підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах неформальної (позашкільної) освіти. На нашу думку, професійно-орієнтовані педагогічні умови формування підприємницької компетентності є одним із ключових завдань вищої освіти. Реалізація вищезазначених умов можлива шляхом формування позитивних мотивів до оволодіння навчальним матеріалом та формування потреби у професійному зростанні. Ефективна професійна підготовка майбутніх фахівців потребує нових підходів та впровадження нових педагогічних технологій в освітній процес. Група методичних умов формування підприємницької компетентності, що об’єднана ідеєю створення інноваційного освітнього середовища, передбачає розробку навчально-методичних матеріалів та апробацію інтерактивних форм освітньої діяльності в закладах неформальної (позашкільної) освіти. Результатом практичного впровадження групи методичних умов є: створення якісно нового освітнього матеріалу, спрямованого на формування підприємницької компетентності учнівської молоді. Наступною групою педагогічних умов формування підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах неформальної (позашкільної) освіти є психологічні, що, у першу чергу, базуються на партнерській взаємодії між об’єктами освітнього процесу. Дані умови передбачають формування позитивної мотивації до освітньої діяльності та ефективну реалізацію особистісних характеристик учнівської молоді. Педагогічні умови є ключовими факторами, необхідними

для формування високого рівня підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах неформальної (позашкільної) освіти.

У подальшому перспективним вбачаємо впровадження структурно-функціональної моделі та педагогічних умов формування підприємницької компетентності в освітній процес закладів неформальної (позашкільної) освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

Авраменко, В. В. (2020). Формування підприємницької компетентності в закладі позашкільної освіти як педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9 (103),* 281-294 (Avramenko, V. V. (2020). Formation of entrepreneurial competence in an out-of-school education institution as a pedagogical problem. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 9 (103),* 281-294).

Авраменко, В. В., Сбруєва, А. А. (2021). Структурно-функціональна модель формування підприємницької компетентності учнівської молоді у закладах неформальної освіти: інтеграція європейського досвіду. В А. А. Сбруєва (ред.), *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа: монографія*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, (сс. 367-388) (Avramenko, V. V., Sbruieva, A. A. (2021). Structural-functional model of formation of entrepreneurial competence of student youth in non-formal education institutions: integration of European experience. In A. A. Sbrueva (ed.), *Theories and technologies of innovative development of professional training of future teachers in the context of the concept of "New Ukrainian school": monograph*. Sumy: Publishing House of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, (pp. 367-388)).

Биковська, О. В. (2007). *Реалізація компетентнісного підхіду в позашкільній освіті.* Позашкільна освіта і виховання, 2, 7-16 (Bykovska, O. V. (2007). Implementation of the competence approach in extracurricular education. *Extracurricular education and upbringing, 2,* 7-16).

Биковська, О. В. (2006). *Теоретико-методичні засади позашкільної освіти в Україні* (автореф. дис. д-ра пед. наук.: спец. 13.00.01). Київ (Bykovska, O. V. (2006). *Theoretical and methodological principles of out-of-school education in Ukraine* (PhD thesis abstract). Kyiv).

Білова, Ю. А. (2013). Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 7 (50),* 15-17 (Bilova, Yu. A. (2013). The concept and structure of entrepreneurial competence of future economic professionals. *Collection of scientific works. Scientific Notes of Rivne State University for the Humanities, 7 (50),* 15-17).

Гвоздецька, Ю. В. (2017) Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх викладачів з основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки, 78 (3),* 104-108 (Hvozdetska, Yu. V. (2017) Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future teachers on the basics of food production technology in the process of professional training. *Collection of scientific works of Kherson State University. Pedagogical Sciences, 78 (3),* 104-108).

Гельмак, А. М. (2017). *Формування підприємливості учня як ключової компетентності для життя*. Кропивницький (Helmak, A. M. (2017). *Formation of student entrepreneurship as a key competence for life.* Kropyvnytskyi).

Закон України «Про освіту» (Law of Ukraine "On Education") (2017). Retrieved from: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page

Закон України «Про позашкільну освіту» (Law of Ukraine "On Out-of-School Education") (2000). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text.

Ілікчієва, О. І., Лихота, С. О., Олех, А. П. (2015). Навчальні програми з позашкільної освіти. Дослідницько-експериментальний напрям. *Економіка, Вип. 5* (Ilikchieva, O. I., Likhota, S. O., Olekh, A. P. (2015). Educational programs in extracurricular education. Research and experimental direction. *Economics, Vol. 5*).

Ковчин, Н. А. (2019). Роль шкільної економічної освіти у формуванні підприємницької компетентності у старшокласників. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,* 104-111 (Kovchyn, N. A. (2019). The role of school economic education in the formation of entrepreneurial competence in high school students. *Pedagogical education: theory and practice: Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko,* 104-111).

Кремень, В. Г. (2016). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ (Kremen, V. H. (2016). *National report on the state and prospects of education in Ukraine.* Kyiv).

Ліскович О. В. (2017). *Структура та сутність підприємницької компетентності учнів у контексті навчання фізики Україна-Польща: економічні та соціальні виклики 2030: електрон. зб. матер. Міжнар. міждисцип. конференції. Варшава,* (pp. 118-121) (Liskovych, O. V. (2017). *The structure and essence of students' entrepreneurial competence in the context of teaching physics Ukraine-Poland: economic and social challenges 2030: electron. coll. mater. International. interdisciplin. conference. Warsaw,* (pp. 118-121)).

Локшина, О. І. (2014). Компетентнісна ідея в зарубіжній освіті: успіхи та проблеми реалізації. *Педагогіка і психологія. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2,* 33-40 (Lokshyna, O. I. (2014). Competence idea in foreign education: successes and problems of implementation. *Pedagogy and psychology. Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2,* 33-40).

Мельман, В. О., Молодченко, Т. Г., Гончарова, З. В., Мущинська, Н. Ю. (2013). *Програма з позашкільної освіти. Дослідницько-експериментальний напрям (економіка). Гурток «Юний менеджер-економіст» (для учнів 10-11 класів загальноосвітніх та спеціалізованих шкіл).* Харків (Melman, V. O., Molodchenko, T. H., Honcharova, Z. V., Mushchinskaya, N. Yu. (2013). *Extracurricular education program. Research and experimental direction (economics). Circle "Young Manager-Economist" (for students of 10-11 grades of secondary and specialized schools).* Kharkiv).

Назаренко, Г. А. (2014). Підприємницька компетентність як компонент культури демократизму учнівської молоді. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького,* 243-248 (Nazarenko, H. A. (2014). Entrepreneurial competence as a component of the culture of democracy of student youth. *Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky,* 243-248).

Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи (New Ukrainian School: Conceptual Foundations of Secondary School Reform) (2016). Retrieved from:

http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf.

Пометун, О. І. (2004). Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. В О. В. Овчарук (ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С., (сс. 15-24) (Pometun, O. I. (2004). Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries. In O. V. Ovcharuk (ed.), *Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives*. Kyiv: KIS, (pp. 15-24)).

Равен, Дж. (1999). *Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы*. М.: Когито-Центр (Raven, J. (1999). *Pedagogical testing: problems, misconceptions, prospects.* M.: Cogito Center).

Романовський, О. О. (2003). *Теорія і практика підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах* (автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.01). Київ (Romanovskyi, O. O. (2003). *Theory and practice of entrepreneurship education in developed foreign countries* (DSc thesis abstract). Kyiv).

Coduras Martinez, A. et al. (2008). *Global Entrepreneurship Monitor Special Report: A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training*. Retrieved from: http://www.babson.edu/Academics/centers/blankcenter/global-research/gem/Documents/gem-2010-special-report-education-training.pdf

Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning (2018). SWD/2018/014 final – 2018/08 (NLE). Retrieved from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=SWD:2018:0014:FIN.

European Union (2006). Key Competencies for Life learning. *Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC). Official Journal of the European Union. 2006. December 30. P. I.394/10-I.394/18*.

Eurydice (2016). *Entrepreneurship education – at school in Europe*. Brussels, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Lokshyna, O. (2018). The European Dimension of the Competence-based School Education in Ukraine. *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy. Bucharest (Romania), 1,* 47-64. doi: https:// doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/47. Retrieved from: http://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2018/07/2018.-1.-47-64.-Lokshyna.pdf.

Sorgman, M. and Parkison, K. (2008). The Future is Now: Preparing K-12 Teachers and Students for an Entrepreneurial Society. *Journal of Entrepreneurship Education, 11,* 75-86.

Tine Andersen, Karsten Frohlich Hougaard, Sigrid Nindl, Amanda Hill-Dixon (2017). *Taking the future into their own hands. Youth work and entrepreneurial learning European Commission Final report*.

РЕЗЮМЕ

Авраменко Вита. Педагогические условия формирования предпринимательской компетентности детей и учащейся молодежи в учреждениях неформального (внешкольного) образования: уроки европейского опыта.

В статье актуализирована проблема формирования предпринимательской компетентности учащейся молодежи в учреждениях неформального (внешкольного) образования Украины и стран Европейского Союза. На основе анализа отечественных и европейских нормативно-правовых документов и научных источников охарактеризованы концептуальные основы развития неформального предпринимательского образования в Украине и странах Европейского Союза.

Проанализированы существующие педагогические условия для развития предпринимательской компетентности детей и учащейся молодежи в учреждениях неформального (внешкольного) образования Европейского Союза. Охарактеризованы формы и методы образовательной деятельности, направленные на формирование предпринимательской компетентности учащейся молодежи, обоснована целесообразность их внедрения в образовательный процесс заведений неформального образования Украины. Осуществлен анализ возможностей имплементации опыта стран Европейского Союза по формированию предпринимательской компетентности в образовательном пространстве Украины.

Ключевые слова: *предпринимательское образование, компетентностный подход, предпринимательская компетентность, предприимчивость и финансовая грамотность, неформальное образование, внешкольное образование, учебное заведение, образовательный процесс.*

SUMMARY

Avramenko Vita. Pedagogical conditions for the formation of entrepreneurial competence of children and students in non-formal (extracurricular) education institutions: lessons from the European experience.

The article highlights the problem of the entrepreneurial competence development in student youth in non-formal (extracurricular) education institutions of Ukraine and European Union countries. After the detailed analysis of domestic and European legal instruments and scholarly sources the article gives conceptual foundations of non-formal entrepreneurship education in Ukraine and the European Union, characterizes pedagogical conditions for the formation of entrepreneurial competence of students and pupils. The aim of the article is conducting analysis of foreign and domestic experience of development of the entrepreneurial competence of student youth in non-formal (extracurricular) education institutions; justification of the pedagogical conditions of formation of the entrepreneurial competence of student youth. The analysis of the existing pedagogical conditions for the development of entrepreneurial competence of children and students in non-formal (extracurricular) education institutions of the European Union gives as a chance to organize pedagogical conditions in 3 main groups: professionally aimed, related to training teaching staff; methodological – creation of innovative learning environment, development and improvement of teaching forms and methods that help to form entrepreneurial competence of student youth; psychological – help to develop positive motivation to master entrepreneurial competence. The article provides some forms and methods to achieve entrepreneurial competence, such as: problem-based learning, usage of cross-curricular elements, integrating learning, specialized training, business games, solving special business problems. Much attention is given to the feasibility of its implementation into the leaning process of extracurricular education institutions of the Ukraine. The analysis of the possibilities of implementation of the experience of the European Union is conducted. The levels of entrepreneurial competence formation: critical, low, middle, high – are also determined and characterized.

Key words: *entrepreneurship education, competence-based approach, entrepreneurial competence, entrepreneurship and financial literacy, non-formal education, extracurricular education, education institution, educational process.*

УДК 376-056.26:81'373.46:001.891(477+430)

Наталія Бездідько
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4384-6757
Юрій Лянной
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3498-3960
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/225-235

ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УКРАЇНІ ТА НІМЕЧЧИНІ

У статті схарактеризовано поняттєво-термінологічний інструментарій дослідження корекційної допомоги дітям з інвалідністю України та Німеччини, а саме: розкрито зміст таких понять, як: інвалідність, діти з інвалідністю, соціальна реабілітація, соціальна інтеграція, інклюзія, корекція, корекційна допомога. Доведено, що виважений та системний підхід до формування й надання якісної корекційної допомоги є основою для високоефективного соціального розвитку країни та найбільш незахищеної категорії громадян – дітей і осіб із інвалідністю.

Ключові слова: *інвалідність, діти з інвалідністю, реабілітація, соціальна реабілітація, центр реабілітації, соціальна інтеграція, обмеження життєдіяльності, втрата здоров'я, корекція, корекційна допомога.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі відкрилися нові перспективи в системі корекційної допомоги, пов'язані з переосмисленням ставлення до організації навчання, виховання та реабілітації дітей із інвалідністю. Саме протягом останніх десятиліть світова спільнота уважніше ставиться до реабілітації дітей та осіб із інвалідністю, корекції вад розвитку. Але система соціальних відносин є недосконалою на сьогодні: існують протиріччя, стереотипи, дискримінація дітей та осіб з інвалідністю. Термінологічний інструментарій потребує вдосконалення, оскільки посилюється неоднозначність і невизначеність тлумачення наукових понять, спостерігається хаотичне використання термінів із суміжних галузей знань (медицини, педагогіки, психології).

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичну базу дослідження становлять праці відомих учених: В. Андріїва, Н. Болотіної, Т. Герасимова, Б. Сташківа, І. Сироти, Б. Стичинського, Л. Шумної, Є. Азарової, Т. Єгорова, Н. Ємельянової, Р. Іванової, А. Іпатова, Т. Копать, П. Маккавейського, Є. Мачульської, А. Осадчих, М. Тулісова, Є. Тучкової та ін.

Метою статті є окреслення поняттєво-термінологічного інструментарію дослідження корекційної допомоги дітям з інвалідністю України та Німеччини.

Методи дослідження. Досягнення мети уможливилося використанням загальнонаукових методів: аналізу, порівняння,

узагальнення, систематизації, що дозволили визначити сутність основоположних понять дослідження.

Виклад основного матеріалу. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі – ВООЗ), реабілітація – це комбіноване та координоване застосування соціальних, медичних, педагогічних і професійних заходів з метою підготовки та перепідготовки індивіда для досягнення оптимальної його працездатності.

Загальне уявлення про спрямування вибору контингентів хворих, які потребують реабілітації, дано в доповіді Комітету експертів ВООЗ з попередження інвалідності (ВООЗ, Женева, 1983 р.). Комітетом представлена традиційна модель хвороби (етіологія – патологія – прояв) і класифікація наслідків захворювання (порушення функції – інвалідність – фізичні та інші дефекти), на ліквідацію (або зменшення впливу) яких мають бути спрямовані зусилля реабілітації.

З позицій викладеного, термін «реабілітація» правомірний у тих випадках, коли точкою дотику є тяжкохворі та інваліди, а досягнутий ефект передбачає відновлення (повне або часткове, опосередковано через медичну реабілітацію або з прямим використанням її сил і засобів) всіх трьох компонентів реабілітації (медичного, професійного і соціального), для чого потрібні зусилля фахівців різних профілів.

Конвенція ООН (2006 року, Конвенцію ратифіковано Законом № 1767-VI від 16.12.2009) про права осіб з інвалідністю приймає соціальну модель інвалідності, пояснюючи, що до осіб із інвалідністю належать особи зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які під час взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими (Конвенція ООН, 2006).

В останні десятиліття в багатьох країнах світу розвивається система медичної реабілітації, спрямована на відновлення здоров'я, ліквідацію або зменшення обмежень життєдіяльності (спілкування, навчання, пересування, участі в трудовій діяльності та ін.) і максимальну інтеграцію або реінтеграцію в суспільство.

Кожна країна в організації медико-соціальної реабілітації орієнтується, перш за все, на свої національні особливості. Німеччина є одним із піонерів у створенні загальнодержавної системи реабілітації, де ця служба почала функціонувати ще в кінці XIX ст. У даний час накопичено великий досвід у цій сфері, і можна констатувати, що багато аспектів медичної реабілітації досить добре відрегульовані: існує певна технологія відбору на реабілітацію та її

проведення, система оплати за надані реабілітаційні послуги тощо. Система реабілітації Німеччини за своїм охопленням і диференційованістю по праву може вважатися основою європейського стандарту.

Німеччина виділяється тим, що серед європейських країн як ніхто дбає про право своїх громадян із інвалідністю. Ідеологія реабілітації в Німеччині будується згідно з Міжнародною класифікацією функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), яка застосовується і в Україні.

Безумовно, підходи до визначення поняття «інвалідність» у Німеччині та Україні є різними. У Німеччині люди, які страждають хронічними захворюваннями більше 6 місяців, вже вважаються інвалідами, тому в цій країні, за даними ВООЗ, 11-12 % населення – інваліди. Однак, слід ураховувати, що поняття «інвалідність» як таке відсутнє. Ці люди називаються «неповносправними громадянами» – behinderter Menschen (*Das Neunte Buch des Sozialgesetzbuches,* 2011). У Німеччині, за офіційними даними, близько 7 млн. інвалідів на 83,2 млн. населення (близько 9 %). На законодавчому рівні права людей із інвалідністю на працю в Німеччині гарантуються такими законодавчими актами: «Акт про інтеграцію осіб з інвалідністю», «Кодекс соціального законодавства», Закони «Про інвалідність», «Про сприяння в працевлаштуванні», «Про вирівнювання послуг по реабілітації», «Про одностайність заходів щодо реабілітації».

Конвенція ООН про права людей з інвалідністю стверджує, що «поняття інвалідність розвивається і що інвалідність є результатом взаємодії між людьми, які мають порушення здоров'я, і бар'єрами в ставленні й середовищі, які заважають їх повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими». Відповідно до Статті 1: «до людей з інвалідністю відносяться ті, хто має довгострокові фізичні, розумові, інтелектуальні або сенсорні порушення...». До Статті 2: ступінь, у якому ці порушення роблять когось недієздатним, залежить від рівня бар'єрів, з якими вони стикаються в суспільстві.

Аналізуючи вітчизняну літературу, зроблено висновки: С. Ожегов зазначає, що «інвалід» – це людина, яка втратила працездатність унаслідок каліцтва, хвороби (Конвенція ООН). І. Козуб пропонує вживати замість терміна «інвалід» поняття «особа зі зниженою працездатністю», адже воно дає змогу розглядати цю категорію осіб як таких, що потребують соціальної допомоги, юридичного захисту, і таких, які водночас є визначеною мірою працездатними і рівноправними членами соціуму (Костюк, 201, с. 121). П. Маковейський запропонував інвалідність розуміти як стан людини, що характеризується постійною чи тривалою втратою працездатності чи її

значним обмеженням (Іпатов, 2015). На думку Б. Петровського, інвалідність означає стійку тривалу або постійну втрату працездатності чи значне її обмеження, спричинене хронічним захворюванням, травмою або патологічним станом (Бондар, 2012, с. 265). І. Сирота вважає, що про інвалідність ідеться тоді, коли розлади функцій організму під впливом хвороби чи внаслідок анатомічного дефекту спричиняють соціальні наслідки – припинення професійної діяльності у звичайних умовах чи її зміну, призначення різних видів соціальної допомоги, установлення пільг тощо (Сирота, 2000, с. 182).

Відповідно до Закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю», особою з інвалідністю є особа зі стійким розладом функцій організму, що під час взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, унаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами й забезпечити її соціальний захист (*Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні,* 2021). У Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю» зазначено, що інвалідністю є міра втрати здоров'я у зв'язку із захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами, що під час взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження життєдіяльності особи, унаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист (*Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»,* 2017).

За законодавством Німеччини (*Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen – (Artikel 1 des Gesetzes v. 23. Dezember 2016, BGBl. I S. 3234*), інвалідність – це обмеження фізичних, психічних або розумових здібностей, які тривають більше шести місяців і перешкоджають тому, щоб людина вела характерний для її віку спосіб життя. Це не тільки фізичні й розумові обмеження, але також психічні або хронічні захворювання (наприклад, ревматизм, розсіяний склероз, рак).

Існує низка ступенів інвалідності, які варіюються за шкалою від 20 до 100. Чим вище ступінь, тим важче інвалідність, і, відповідно, тим більше підтримки людині надає держава. Ступінь інвалідності встановлюється лікарем. Ступінь інвалідності (Grad der Behinderung – нім.), або скорочено GdB – це ступінь зниження різних функцій організму, що веде до обмеження можливості участі в суспільному житті, викликана одним або кількома захворюваннями і вимірюється у відсотках від 20 до 100. За

наявності в пацієнта декількох хвороб їх спільний вплив на порушення функцій організму оцінюється так: найбільш важку недугу, що викликає найбільший ступінь інвалідності, ураховується в процентному відношенні цілком, другий – з коефіцієнтум 0,5, третій – з коефіцієнтом 0,3 і т.д., і все це в підсумку додається. При сумарній інвалідності менше 50 % видаються документи, що підтверджують інвалідність, але пацієнт при цьому не відноситься до розряду тяжкохворих.

Інвалідність 50 % і вище вважається важкою формою інвалідності і встановлюється хворим, які мають кілька важких захворювань, потребують постійної допомоги, догляду або нагляе5ду. Критерієм для визначення високого ступеня інвалідності є порушення здоров'я зі стійким значно вираженим розладом функцій організму, обумовлене захворюваннями, наслідками травм або іншими дефектами (вродженими чи набутими).

При інвалідності вище 50 % хворому видається «Свідоцтво про інвалідність у важкій формі» (Schwerbehindertenausweis – нім.). Існує два види свідоцтв про інвалідність: повністю зелене і зелено-помаранчеве (зелено-червоне), які мають літерні позначення і є підставою для отримання спеціальних компенсацій і пільг, позначених в інструкції, що додається до посвідчення інваліда (наприклад, право на безоплатний проїзд).

Залежно від причин і виду інвалідності, свідоцтво може мати такі буквені позначення (Merkzeichen – нім.):

«G» – (gehbehindert – нім.) – ураження опорно-рухової системи;

«AG» – (außergewöhnlich gehbehindert – нім.) – серйозне пошкодження опорно-рухової системи, як правило, пересувається в інвалідному візку або за допомогою інших спеціальних пристосувань;

«H» (hilfslos – нім.) – постійно потребує сторонньої допомоги;

«Bl» (Blindheit – нім.) – інвалід по зору;

«Gl» (Gehörlosigkeit – нім.) – інвалід по слуху;

«B» (Begleitung – нім.) – право на супроводжуючого. Супроводжуюча особа інваліда також може безкоштовно їздити в громадському транспорті;

«RF» (Befreiung von der Rundfunkgebührenpflicht/Ermäßigung bei Telefontarifen – нім.) – звільнення від сплати податків за радіо і телебачення та знижку на телефонні розмови.

В Українському законодавстві існує поняття, яке прирівнюється до поняття «інвалідність», «неповносправність» – «недієздатність». Недієздатна особа – фізична особа може бути визнана недієздатною, якщо вона внаслідок хронічного, стійкого психічного розладу не здатна

усвідомлювати значення своїх дій та (або) керувати ними, а відтак, над нею встановлюється опіка, що призводить до втрати можливості укладення правочинів. У разі одужання чи значного покращання здоров'я особи, яку визнано недієздатною, суд поновлює її в дієздатності. Щодо законодавства Німеччина – дане поняття відсутнє.

У Німеччині, як і в Україні, багато неповносправних громадян, які потребують реабілітації. Але супровід держав даної категорії громадян є різним. У Німецькому законодавстві, якщо хвороба створює значні обмеження життєдіяльності людини, їй надаються пільги на проїзд, вона захищена від звільнення з роботи тощо. Якщо людина втрачає можливість працювати за професією, її навчають новій, більш високій за кваліфікацією, спеціальності.

Основне завдання реабілітації дітей та осіб з інвалідністю в Україні та Німеччині – відновлення або поліпшення функціональних можливостей на рівні активності та участі в житті суспільства. Це означає, що цілі реабілітації виходять за межі суто медичних заходів.

Українське законодавство оперує поняттям «дитина з інвалідністю», що регламентується Законами України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (№ 1665-IX від 15.07.2021, вводиться в дію з 01.02.2022), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (Назва Закону із змінами, внесеними згідно із Законом № 2249-VIII від 19.12.2017) та поширює дане поняття й зазначає, що дитиною з інвалідністю вважається особа віком до 18 років (повноліття) зі стійким розладом функцій організму, що під час взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, унаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист (*Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні,* 2017).

У прийнятому Верховною Радою Законі «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (№ 2961-IV від 6 жовтня 2005 року зі змінами, внесеними згідно із Законами № 1053-IX від 03.12.2020 – вводиться в дію з 30.06.2021) дається визначення найбільш вживаних у реабілітації дітей та осіб з інвалідністю інвалідів термінів та понять:

– втрата здоров'я – наявність хвороб і фізичних дефектів, які призводять до фізичного, душевного й соціального неблагополуччя;

– життєдіяльність – повсякденна діяльність, здатність організму особи здійснювати діяльність у спосіб і в межах, звичайних для людини;

– обмеження життєдіяльності – помірно виражена, виражена або значно виражена втрата особою внаслідок захворювання, травми (її наслідків) або вроджених вад здатності до самообслуговування, пересування, орієнтації, контролю своєї поведінки, спілкування, навчання, виконання трудової діяльності нарівні з іншими громадянами;

– усунення обмежень життєдіяльності – система заходів, спрямованих на створення умов для досягнення або відновлення особою оптимального фізичного, інтелектуального, психічного й соціального рівня життєдіяльності та забезпечення її законодавчо визначених прав;

– дитина з інвалідністю – особа до досягнення нею повноліття (віком до 18 років) зі стійким обмеженням життєдіяльності, якій у порядку, визначеному законодавством, установлено інвалідність;

– інвалідність – міра втрати здоров'я у зв'язку із захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами, що під час взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження життєдіяльності особи, унаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами й забезпечити її соціальний захист;

– попередження інвалідності – здійснення комплексу медичних, гігієнічних, фізичних, педагогічних, психологічних, професійних та інших заходів, спрямованих на профілактику переходу захворювання, наслідків травми або вади в інвалідність особи або на зменшення тяжкості інвалідності;

– реабілітація – це система медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів, спрямованих на надання визначеним особам допомоги у відновленні й компенсації порушених або втрачених функцій організму, для досягнення і підтримання ними соціальної та матеріальної незалежності, професійної (трудової) адаптації та їх суспільної інтеграції в цілому, а також забезпечення таких осіб технічними та іншими засобами реабілітації й виробами медичного призначення (*Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні,* 2005);

– корекція – дія, спрямованаа на виправлення особливостей психологічного, педагогічного, соціального плану, що не відповідають прийнятим у суспільстві стандартам та моделям. Корекційний вплив може здійснюватися в таких напрямах: відновлення, компенсування, стимулювання та виправлення;

– корекційна допомога – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку й соціалізації дитини, послаблення або подолання її

психофізичних вад у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку її особистості та підготовки до самостійного життя;

– соціальна реабілітація – це процес, який триває протягом усього життя людини. Однією з головних її цілей є пристосування, адаптація дітей з інвалідністю до соціальної реальності, що служить істотною умовою нормального функціонування суспільства.

Соціальна реабілітація дітей з інвалідністю спрямована на реалізацію таких завдань (рис. 1).

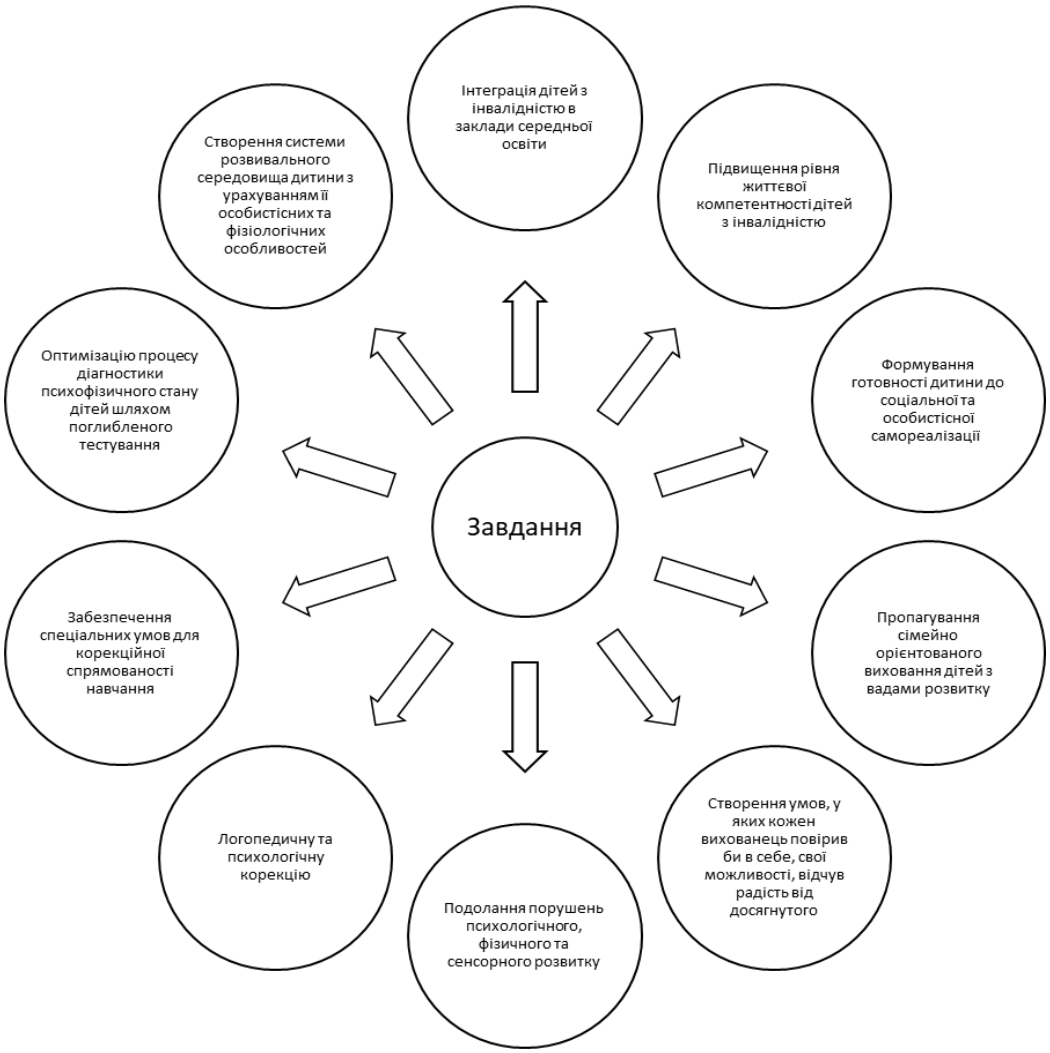

Рис. 1. Завдання соціальної реабілітації дітей з інвалідністю.

У Типовому Положенні про центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю України (зі змінами, внесеними згідно з Наказами Міністерства соціальної політики № 355 від 14.03.2018 № 1905 від 18.12.2018) зазначено,

що центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю – це реабілітаційна установа, цільовим призначенням якої є здійснення комплексу реабілітаційних заходів, спрямованих на створення умов для всебічного розвитку осіб з інвалідністю, які досягли повноліття, та/або дітей з інвалідністю, та/або дітей віком до трьох років (включно), які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності, засвоєння ними знань, умінь, навичок, досягнення і збереження їхньої максимальної незалежності, фізичних, розумових, соціальних, професійних здібностей з метою максимальної реалізації особистого потенціалу (*Типове положення про центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю України,* 2018).

Структура надання реабілітаційних послуг у Німеччині та Україні – широко розгалужена. Реабілітація здійснюється в стаціонарних і амбулаторних медичних установах і так званих денних клініках. До стаціонарних установ відносяться реабілітаційні центри, реабілітаційні відділення, відділення великих лікарень, санаторно-курортні організації. При цьому перевага надається, за можливості, амбулаторному способу лікування.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Для того, щоб процеси соціальної реабілітації та інтеграції дітей і осіб з інвалідністю почали діяти, необхідна цілеспрямована діяльність держави, яка виражатиметься в державній політиці: у створенні правових, економічних, політичних, соціальних, психологічних та інших умов для забезпечення їхніх прав і можливостей нарівні з іншими громадянами для участі в суспільному житті.

Сьогодні є актуальним удосконалення поняттєво-термінологічного інструментарію дослідження означеного феномену, його узгодження зі світовими стандартами. Запропоновані в статті визначення й поняття відповідають основним принципам, на яких має базуватися якісний та ефективний реабілітаційний процес, а саме соціальності, системності, стратегічності та стабільності. Питання формування поняттєвого апарату реабілітаційного процесу дітей та осіб з інвалідністю не можна недооцінювати, оскільки від правильного його розуміння залежить вся подальша стратегія та тактика дій та, відповідно, результативність. Виважений і системний підхід до формування й надання якісної корекційної допомоги є основою для високоефективного соціального розвитку країни та найбільш незахищеної категорії громадян – дітей та осіб з інвалідністю.

ЛІТЕРАТУРА

Типове Положення про центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю України (Standard Regulations on the Center for Comprehensive Rehabilitation for Persons with Disabilities of Ukraine) (2018). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1209-16#Text.

Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (*Law of Ukraine "On the rehabilitation of the disabled in Ukraine"*) (2005). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text.

Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (*Law of Ukraine "On the basics of social protection of persons with disabilities in Ukraine")* (2021). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text.

Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (Law of Ukraine "On Rehabilitation of Persons with Disabilities in Ukraine" (2017). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text.

Конвенція ООН (UN convention) (2006). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text.

Бондар, Н. О. (2012). *Основні напрями та особливості соціального захисту інвалідів у країнах* ЄС. Бізнес Інформ (Bondar, N. O. (2012). *The main directions and features of social protection of people with disabilities in the EU*. Business Inform).

Austria – Invalidity benefits / European Commission. URL: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1101&langId=en&intPageId=4406.

Social Security Programs Throughout the World: Europe, 2016: Summaries 13–11801. Social Security Administration (2016).

Костюк, В. Л., Яцкевич, І. І. (2017). *Право на працю у контексті Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю: сутність, проблеми та перспективи законодавчого регулювання*. Соціальне право (Kostiuk, V. L., Yatskevich, I. I. (2017). *The right to work in the context of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: essence, problems and prospects of legislative regulation*. Social law).

Костюк, В. (2016). *Проблеми гармонізації законодавства України щодо прав осіб з інвалідністю з відповідними стандартами Європейського Союзу*. Право України (Kostiuk, V. (2016). *Problems of harmonization of the legislation of Ukraine on the rights of persons with disabilities with the relevant standards of the European Union*. Law of Ukraine).

Іпатов, А. В., Ханюкова, І. Я. (2015). Поняття інвалідності в аспекті сучасного міжнародного права. *Український вісник медико-соціальної експертизи* (Ipatov, A. B., Xaniukova, I. Ya. (2015). The concept of disability in the aspect of international law. *Ukrainian medical and social examination*).

Маккавейский, П. А. (1981). *Справочник документов по ВТЄ и трудоустройству инвалидов*. Ленинград: Медицина (Makkaveiskii, P. A. (1981). *Handbook of documents on BTE and employment of disabled*. Leningpad: Medicine).

Сирота, И. М. (2000). *Право и социальное обеспечение в Украине*. Харьков: Одиссей (Syrota, I. M. (2000). *Law and social security in Ukraine*. Xarkov: Odissey).

РЕЗЮМЕ

Бездидько Наталия, Лянной Юрий. Понятийно-терминологоческий инструментарий коррекционной помощи детям с инвалидностью в Украине и Германии.

В статье охарактеризован понятийно-терминологический инструментарий исследования коррекционной помощи детям с инвалидностью Украины и Германии, а именно: раскрыто содержание таких понятий, как инвалидность, дети с инвалидностью, социальная реабилитация, социальная интеграция, инклюзия, коррекция, коррекционная помощь. Доказано, что взвешенный и системный подход к формированию и оказанию качественной коррекционной помощи является основой высокоэффективного социального развития страны и наиболее незащищенной категории граждан – детей и лиц с инвалидностью.

Ключевые слова: *инвалидность, дети с инвалидностью, интеграция, социальная реабилитация, центр реабилитации, потеря здоров'я, ограничение жизнедеятельности, социальная интеграция, коррекция, коррекционная помощь.*

SUMMARY

Bezdidko Nataliia, Liannoi Yurii. Conceptual and terminological tools for the study of correctional care for children with disabilities in Ukraine and Germany.

Over the last decade the social policies of many European countries towards people with disabilities have undergone significant changes. Ukraine, as a state which wants to become a member of the European Union, must consider the best foreign experience of the world's leading countries in the field of state policy to support persons with disabilities and its implementation. This will allow solving a number of issues related to the problem of providing education, employment, integration for people with disabilities into the environment and realization of their capabilities and abilities.

The attitude towards this social group of people as patients who only need care and who cannot participate in active social life has changed to the attitude towards them as full members of society who have equal rights with other citizens of the country. The change of emphasis in the interpretation of the concept of disability leads to the need to provide a comprehensive approach to creating conditions that would promote the rights of persons with disabilities on a par with other citizens of the country. For this it is necessary to overcome the existing obstacles of the disorganized society, to improve the legislation and the state of its observance, to change in some cases the attitude of society to the problem of disability. However, there are a lot of other countries, including Ukraine, that do not take these changes into account during formulating state social policy towards people with disabilities, and give priority to a "medical" rather than a "social" approach to the problem, which affects the content and quality of measures aimed at reducing the negative effects of "disability". And the most importantly, it does not contribute to the wider involvement of people with disabilities in public life and the realization of their rights as citizens of the country. The development of a democratic society in Ukraine also requires new strategies and approaches to the formation of social policy for people with disabilities. It should consider existing trends in international politics, global innovative approaches of solving problems with disability and the best practical experience.

The problem of disability in Ukraine becomes especially relevant. The number of people injured and lameness in recent events in the country is increasing. Therefore, creation of favorable living conditions for people with disabilities is one of the main priorities of social policy.

In Ukraine, there are still significant barriers to creating the necessary and appropriate living conditions for people with disabilities. Among them: mental, informational, barriers to access to the physical environment, transport, education, work, recreation, culture, sports, information, tourism, etc.

The study of world best practices, as well as cooperation with government agencies in European countries, will help Ukraine to develop its own system of state support for people with disabilities.

Key words: *disability, children with disabilities, integration, social rehabilitation, rehabilitation center, social integration, correction, correctional assistance.*

УДК 378.014.1(5-191.2)“20”

Ірина Іванова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9873-1677
Нурджемал Сапарова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3719-713X
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/236-249

ВИЩА ОСВІТА В КРАЇНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЇ АЗІЇ НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ: ДО ПИТАННЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ

У статті на основі загальнонаукових та конкретнонаукових методів дослідження розкрито нормативно-правові засади вищої освіти в країнах Центральної Азії на початку XXI століття задля здійснення порівняння з вітчизняними реаліями. Визначено, що основними напрямами реформаційних перетворень у сфері вищої освіти, які знайшли відображення на законодавчому рівні (на рівні законів, стратегій, концепцій), стали децентралізація та приватизація, упровадження заходів підзвітності та прозорості, диверсифікація фінансування, узгодження національних і міжнародних освітніх стандартів, упровадження дистанційних технологій навчання.

***Ключові слова**: освіта, вища освіта, нормативно-правові засади, закон, стратегія, концепція, міжнародні освітні стандарти, країни Центральної Азії.*

Постановка проблеми. На шляху розбудови суспільства знань перед світовою спільнотою постали нові виклики, що ініціювали проведення масштабних модернізаційних змін в освітній галузі на концептуальному, структурно-організаційному, змістово-процесуальному та інших рівнях. Водночас глобальний ринок праці вимагає підготовки висококваліфікованого людського капіталу, здатного до інноваційних перетворень у всіх сферах життя, що привертає увагу до проблем якості вищої освіти. Ключовим елементом, основоположним фактором необхідних реформаційних перетворень є нормативно-правовий аспект, що ґрунтується на розумінні необхідності збереження та примноження національних традицій, вивчення й імплементації позитивного зарубіжного досвіду. Відтак, важливим бачиться виокремлення предикативно-прогностичного потенціалу країн-партнерів України, зокрема країн Центральної Азії, в означеному аспекті.

Аналіз актуальних досліджень свідчить, що питання законодавчого регулювання освітньої галузі центральноазійських країн жодного разу не стало предметом окремої уваги науковців загалом та українських учених зокрема. Натомість дотично досліджувану проблему розглядали А. Абдрашев, Ч. Адамкулова, К. Андерсон, Є. Анічкін, С. Базарова, І. Болджурова, Х. Х. Брунер, Д. Егеа, О. Карпенко, К. Коваленко, О. Литвинова,

В. Мороз, М. Муравйов, Ш. Пауелл, А. Прохоров, Ф. Рискулуєва, Е. Сабзалієва, М. Сайдулаєва, Т. Сайтимова, Е. Тіллет, М. Фозілова, С. Хаген, С. Хейнеман, Т. Черноус, Х. Шамурадов та ін. (у контексті з'ясування особливостей державної освітньої політики, тенденцій розвитку вищої школи в країнах Центральної Азії), Н. Анарбек, А. Василенко, М. Єсєєва, О. Жабенко, Ю. Маслюченко, Ю. Мателешко, М. Медведєва, А. Наврасов, Г. Нуркабекова, Т. Туркот, П. Чоганов та ін. (у межах порівняльно-педагогічних досліджень, розкриваючи різноаспектну міжнародну співпрацю).

Мета статті – розкрити нормативно-правові засади вищої освіти в країнах Центральної Азії на початку XXI століття задля здійснення порівняння з вітчизняними реаліями.

Методи дослідження. Використання загальнонаукових методів аналізу й порівняння уможливило окреслення ключових напрямів дослідження. За допомогою текстологічного аналізу здійснено опрацювання джерельної бази (основу якої становлять нормативно-правові акти країн Центральноазійського регіону) та історіографічного доробку з обраної проблеми. Метод узагальнення дозволив представити висновки й окреслити перспективи подальших досліджень.

Виклад основного матеріалу. Солідаризуючись із закордонними вченими, відомими своїми дослідженнями різних аспектів розвитку пострадянських, у тому числі центральноазійських, республік (Egea, 2020; Powell, 2007), зауважимо, що від часу здобуття незалежності в 1991 році країни Центральної Азії зазнали значних політичних, соціальних, мовних, культурних та економічних змін, які тривають донині. В означеному контексті цілком закономірним стало приділення значної уваги міжнародному бенч-маркінгу, тобто вивченню й запозичення позитивного досвіду зарубіжних, особливо європейських, країн (Anichkin & Kovalenko, 2018, с. 52). У той самий час викристалізувалося усвідомлення, що саме освіта може стати ключовим ресурсом для сприяння входженню республік у сферу глобальної конкуренто-спроможності. Вбачаємо в цьому значну заслугу міжнародних організацій, таких як ЮНЕСКО, Світовий банк, USAID, Фонди «Відкрите суспільство» (Фонди Дж. Сороса), Британська Рада, TEMPUS та багато інших, завдяки різноплановим програмам яких уряди нових незалежних держав прийняли нові норми та розробили нормативно-правові акти (Powell, 2007; Сабзалиева, 2019), намагаючись наблизити якість своїх систем освіти до міжнародних стандартів та таким чином інтегруватися до світового освітнього простору.

Серед нормативно-правових актів країн Центральноазійського регіону останніх років дослідники наголошують на інноваційному

потенціалі та цінності: Державної програми розвитку освіти на 2010–2020 роки, Державної програми «Болашак», проєкту «Назарбаєв-Університет» у Казахстані; Національної стратегії розвитку освіти на 2012–2020 роки та Національного плану дій «Освіта для всіх» у Киргизстані; Національної стратегії розвитку інтелектуальної власності на 2014–2020 роки та Проєкту розвитку вищої освіти на 2016 рік в Таджикистані; Національної програми підготовки кадрів та Президентської програми Умід в Узбекистані; законів Туркменістану «Про реформу освіти» (2007 р.) та «Про освіту» (2013 р.) (Anichkin & Kovalenko, 2018, 52). Вважаємо, що до переліку означених документів варто додати закони «Про освіту» Киргизстану (2003), Казахстану (2007), Таджикистану (2013) та Узбекистану (2020), Закон Республіки Таджикистан «Про вищу та післявузівську професійну освіту» (2009), концепції розвитку освіти в Казахстані до 2015 року (2004) та Киргизстані до 2020 року (2012), а також Концепцію розвитку системи вищої освіти Республіки Узбекистан до 2030 року (2019).

Варто підкреслити, що законодавчі акти деяких країн Центральної Азії містять досить прогресивні норми. Так, наприклад, у законах «Про освіту» Казахстану (2007 р.) та Узбекистану (2020 р.) наголошено на вищості міжнародного права над національним: зазначається, якщо міжнародними договорами республік установлено інші правила, ніж ті, що передбачені національним законодавством, то застосовуються правила міжнародних договорів (*Закон*, 2007; *Закон*, 2020). Натомість інші республіки обстоюють рівність національного та міжнародного законодавства (*Закон*, 2003; *Закон*, 2009; *Закон Туркменистана*, 2013).

Аналіз джерел доводить, що для більшості країн Центральної Азії характерною є досить незвично вибудована (авт. – як для вітчизняних реалій) система освіти. Так, у Киргизстані, де відповідно до Закону «Про освіту» (2003 р.) реалізуються загальні (основні та додаткові) та професійні (основні та додаткові) освітні програми, а вища освіта визначена одним із елементів професійних програм (ст. 11) (*Закон*, 2003). Схожу градацію бачимо й у системі освіти Таджикистану (ст. 10, ст. 19) (*Закон Республики*, 2013) та Туркменістану (ст. 8) (*Закон Туркменистана*, 2013). Водночас Таджикистан є єдиною Центральноазійською країною з окремим законодавчим актом, що безпосередньо регулює сферу вищої та післявузівської професійної освіти (*Закон*, 2009). Зокрема, серед ключових принципів їх функціонування наголошено на: доступності з урахуванням здібностей, таланту та потреб кожної людини; визначенні пріоритетних напрямів розвитку науки, техніки, технологій, а також підготовки спеціалістів, перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців;

громадянського виховання; збереженні та розвитку досягнень та традицій установ вищої професійної освіти; інтеграції системи вищої та післявузівської професійної освіти до світового освітнього простору; неперервності й наступності процесу освіти; державній підтримці підготовки фахівців, пріоритетних напрямів фундаментальних та прикладних наукових досліджень у галузі вищої та післявузівської професійної освіти (ст. 3) (*Закон*, 2009).

Досить амбітні завдання ставить Концепція розвитку системи вищої освіти Республіки Узбекистан до 2030 року (2019 р.). Це і підвищення якості підготовки висококваліфікованих кадрів, розвиток людського капіталу на основі вимог ринку праці для модернізації та стабільного соціально-економічного розвитку країни; і створення необхідних умов підвищення рівня охоплення вищою освітою (з 20% у 2019 р. до 50% у 2030 р.), підготовки висококваліфікованих, креативно та системно мислячих кадрів на основі міжнародних стандартів, здатних самостійно приймати рішення для реалізації їх інтелектуальних здібностей та формування як духовно розвиненої особистості; і формування здорового конкурентного середовища, підвищення привабливості й забезпечення конкурентоспроможності сфери на міжнародному рівні (*Указ*, 2019).

Текстологічний аналіз джерел засвідчує, що основними напрямами освітніх реформ у країнах Центральній Азії в кінці XX – на початку XXI століття були децентралізація та приватизація. Особливо це було притаманно Казахстану, де станом на початок 2000 року існувало 170 закладів вищої освіти, серед яких 146 були приватними і тільки 24 – державними. У Киргизстані також від початку було створено сприятливі умови для розвитку недержавної вищої школи, заклади якої становлять близько третини від загальної кількості. Натомість Таджикистан, Узбекистан та Туркменістан досить довго залишали вищу освіту прерогативою держави (Брунер та Тиллет, с. 41–43). Так, Узбекистан тільки у 2004 році імплементував нормативні акти, що дозволили функціонувати закладам освіти недержавної форми власності (Powell, 2007). Натомість у Туркменістані норми, що дозволили стати засновниками закладів освіти не тільки органам державної влади та місцевого самоуправління, але й юридичним особам, громадським об’єднанням та громадянам Туркменістану та іноземних держав, з’явилися тільки в законодавчих актах 2013 року (ст. 14 Закону Туркменістану «Про освіту») (*Закон Туркменистана*, 2013). При цьому загальновизнано, що державні органи влади все ще здійснюють значний контроль над приватними закладами в країнах Центральної Азії. Проте, водночас із широким розповсюдженням у

регіоні закладів освіти недержавної форми власності, виші отримали більшу автономію, що включала також надання адміністраторам та викладачам розширених повноважень та свободи у визначенні своїх місій, програм, навчальних планів та політики прийому. Прикметно, що право автономії в Туркменістані мають лише заклади вищої освіти, що входять до міжнародних рейтингів (ст. 28) (*Закон Туркменистана*, 2013).

Зауважимо, що крім приватних закладів освіти в регіоні також було створено низку міжнародних та транснаціональних установ. Так, станом на 2019 рік з 114 закладів вищої освіти Узбекистану 21 був зарубіжним або його філіалом (*Указ*, 2019). Одним із найбільш амбітних, інноваційних і перспективних проєктів став Університет Центральної Азії (УЦА), заснований у 2000 році як приватна, незалежна та самоврядна установа через державно-приватне партнерство між урядами Казахстану, Киргизстану та Таджикистану в асоціації з Мережею розвитку Ага Хана (AKDN), міжнародним агентством розвитку, що займається покращенням освіти, охорони здоров'я та економічного добробуту в Азії та Африці (Powell, 2007).

Ще одним напрямом освітніх реформ стало впровадження заходів підзвітності та прозорості, щоб забезпечити доброчесність у процесі вступу до закладів вищої освіти й подолати корупцію в освіті. Поміж іншого, було запроваджено стандартизовані загальнонаціональні вступні іспити. Першою країною центральноазійського регіону на означеному шляху став Узбекистан, де Національний вступний іспит, який базувався на питаннях із множинним вибором, організовувався Державним центром тестування. У Киргизстані Національний стипендіальний тест, який було спрямовано на перевірку, перш за все, здібностей, а не збереження знань, було запроваджено у 2002 році. У Казахстані випускники шкіл також повинні складати централізований вступний іспит, якщо вони хотіли вступити до державних закладів вищої освіти; Єдиний національний тестовий іспит було запроваджено у 2004 році (Powell, 2007).

При цьому в центральноазійському регіоні регулювання стандартів якості залишається здебільшого інструментом держави. У Казахстані та Киргизстані створені незалежні органи акредитації, проте рішення про акредитацію приймаються через офіси міністерств освіти. На рівні нормативно-правових актів, зокрема законів «Про освіту», підтримуються стандарти відповідно до трьохетапного процесу, що включає ліцензування, атестацію та акредитацію. Так, ліцензування дозволяє закладу освіти працювати й видавати дипломи державного зразка (при цьому не гарантуючи певного стандарту якості). Атестація (що зазвичай дійсна протягом п'яти

років) визначає відповідність закладу державним освітнім стандартам і є обов'язковою умовою для акредитації. Акредитовані ж установи мають право на державне фінансування. Дослідники наголошують, що хоча на офіційному рівні недержавні установи на рівні з державними мають право на акредитацію, на практиці багато приватних закладів освіти залишаються неакредитованими, що призводить до труднощів в оцінці якості освіти в них (Powell, 2007). Водночас існують випадки, коли недержавна оцінка діяльності закладів вищої освіти є пріоритетною. Наприклад, у Казахстані було закладено перехід від державної до професійно-громадської акредитації освітніх програм. Планувалося навіть скасування державної акредитації та перехід на міжнародну акредитацію з розміщенням держзамовлення на підготовку спеціалістів лише для закладів вищої освіти з міжнародною акредитацією (Anichkin & Kovalenko, 2018, с. 54). У Киргизстані на рівні нормативних актів також було проголошено «сприяння розвитку незалежних (суспільно-професійних) центрів оцінки якості та формування на їх основі незалежного агентства громадсько-професійної акредитації вишів» (*Концепция*, 2012).

Наступним напрямом освітніх реформ початку XXI століття стала диверсифікація фінансування. Зокрема, державні заклади освіти, які раніше фінансувалися виключно державою, здобули право навчати студентів на контрактній основі. Так, у державних вишах Казахстану та Киргизстану чисельність студентів-контрактників становить понад 70 % від загальної чисельності. Позитивною стабільністю вирізняється і політика Таджикистану в означеному напрямі (Брунер и Тиллет, с. 43). В Узбекистані державним установам дозволяється пропонувати платні місця, що кількісно дорівнює чисельності студентів, які навчаються за рахунок державного фінансування. Водночас стали доступними студентські позики, стипендії, гранти та спонсорські можливості. Крім того, закладам вищої освіти було надано дозвіл орендувати нерухомість, пропонувати освітні послуги, приймати внески від міжнародних організацій та приватних корпорацій. Проте, як стверджують дослідники, недостатнє фінансування залишається серйозною проблемою, яка впливає на якість, інфраструктуру, ресурси, умови праці (Powell, 2007).

Одним із ключових напрямів реформ стало узгодження національних та міжнародних освітніх стандартів і тут орієнтиром для країн Центральної Азії став Болонський процес. Нагадаємо, що Болонська декларація містить шість ключових положень: дворівнева підготовка (бакалаврат – магістратура); прийняття системи порівнянних ступенів; запровадження європейської системи перереєстрації одиниць кредитоспроможності

(ECTS); розвиток мобільності студентів, викладачів та встановлення стандартів транснаціональної освіти; розробка порівнянних критеріїв та методологій якості; співробітництво у розробці навчальних планів, схем мобільності та спільних навчальних програм, практичних занять та наукових досліджень (Anichkin & Kovalenko, 2018, с. 52-53).

Саме ці кроки мали сприяти міжнародному визнанню кваліфікацій. На сьогодні Казахстан є першою та єдиною країною Центральної Азії, яка підписала Болонську декларацію (2010 р.). Лояльними до Болонської системи є Киргизстан та Таджикистан, запозичуючи окремі її елементи. Таджикистан навіть планував завершити перехід на модель освіти відповідно до Болонської декларації до 2020 року, що зафіксовано в Національній стратегії розвитку освіти до 2020 року (*Постановление*, 2012).

Щодо дворівневої моделі навчання (бакалавр – магістр), то варто підкреслити, що в Казахстані, Киргизстані, Таджикистані та Туркменістані нова ступневість вищої освіти існує паралельно зі старою моделлю підготовки фахівців. Прикметно, що навіть в останній редакції Закону Киргизької Республіки «Про освіту» 2021 року визначено, що вища професійна освіта включає «підготовку та перепідготовку бакалаврів, спеціалістів та магістрів» (ст. 22) (*Закон*, 2003), як свідчення поєднання національних та міжнародних традицій, що збереглося також у таджицькому законодавстві. Цікаво, що відповідно до концепцій розвитку освіти в Казахстані до 2015 року та Киргизстані до 2020 року, було заплановано остаточний перехід до системи підготовки кадрів через бакалаврат, магістратуру та докторантуру (*Концепция*, 2004; *Концепция*, 2012), але остаточно цього так і не вдалося досягти.

У країнах Центральної Азії зазвичай нова модель має формат чотирирічного ступеню бакалавра та дворічного ступеню магістра. У деяких закладах бакалавр розрахований лише на три роки, тоді як в інших закладах студенти можуть вступити на однорічну магістерську програму після завершення чотири- або п’ятирічної спеціальності радянського зразка. Зауважимо, що в Таджикистані термін навчання в закладах вищої та професійної освіти (крім освітніх установ вищої професійної медичної освіти) встановлено для здобуття кваліфікаційного ступеня бакалавр – не менше чотирьох років, спеціаліст – не менше п’яти років та магістр – не менше двох років (ст. 9 Закону «Про вищу та післявузівську професійну освіту», ст. 19 Закону «Про освіту») (*Закон*, 2009; *Закон*, 2013). У Туркменістані нормативно терміни навчання визначено: за програмою бакалавра – чотири роки; за

програмою магістра – від одного до двох років; за програмою спеціаліста – від п'яти до шести років (ст. 28) (*Закон Туркменистана*, 2013).

Натомість в Узбекистані на законодавчому рівні закріплено двоступеневість вищої освіти (бакалаврат і магістратура) відповідно до міжнародних освітніх стандартів, при цьому визначено, що «бакалаврат є базовою вищою освітою, що надає поглиблені знання, уміння та навички по одному з напрямів вищої освіти, тривалістю навчання не менше трьох років», а «магістратура є вищою освітою з конкретної спеціальності на базі відповідного бакалаврату з тривалістю навчання не менше одного року» (ст. 11) (*Закон*, 2020).

Дещо іншим шляхом пішов Туркменістан, де протягом тривалого часу існувала одноциклова система вищої освіти (що передбачала два роки курсової та два роки практичної підготовки), а пізніше було повернуто стару п'ятирічну модель (Powell, 2007). Водночас велась масштабна робота з укладання угод з іншими державами про взаємне визнання національних дипломів за кордоном, програм направлення туркменських студентів на навчання до закладів вищої освіти інших країн (Anichkin & Kovalenko, 2018, 53). І тільки на рівні Закону Туркменістану «Про освіту» 2013 року було зафіксовано, що рівень вищої професійної освіти охоплює програми спеціаліста, бакалавра та магістра (ст. 9), та серед загальних вимог до змісту та якості освіти вказано на необхідність формування в молоді загальної і професійної культури міжнародного рівня та інтеграції особистості до національної й світової культури (ст. 10) (*Закон Туркменистана*, 2013). Цікаво, що необхідною умовою вступу до закладу вищої освіти залишається наявність дворічного стажу роботи та його відповідність обраному напряму підготовки (ст. 28) (*Закон Туркменистана*, 2013).

Щодо використання кредитної системи ECTS та додатку до диплому європейського зразка варто згадати, що до цього в Казахстані та Узбекистані було розроблено власні системи трансферу оцінок. У Киргизстані ж донині залишається багато закладів вищої освіти, які використовують не кредитні, а контактні години (Anichkin & Kovalenko, 2018, с. 53). Схожа ситуація склалася в Туркменістані на сучасному етапі, де для підготовки бакалавра та магістра застосовують систему «залікових одиниць» («систему кредитів»), а для програми спеціаліста – «погодинну систему», яку за необхідності зводять до системи «залікових одиниць» (ст. 16 Закону Туркменістану «Про освіту») (*Закон Туркменистана*, 2013). Водночас заклади вищої освіти Казахстану та Киргизстану активно розвивають академічну мобільність. Наприклад, Казахстан реалізує державну програму підготовки кадрового резерву

«Болашак», завдяки якій щорічно за кордон виїжджає три тисячі молодих стипендіатів (Anichkin & Kovalenko, 2018, с. 53).

Зауважимо, що на рівні аспірантури – докторантури реформи були досить обмежені. Наукові ступені кандидат наук (зазвичай після трирічного курсу навчання в аспірантурі) і доктор наук (присуджений після завершення дисертації на основі оригінального дослідження) фактично залишаються неушкодженими (Powell, 2007). Хоча через обмежені можливості для передових досліджень у Центральній Азії присуджується кілька ступенів. Так, у Казахстані та Киргизстані прижилося отримання ступеня доктора філософії (PhD).

Одним із напрямів реформаційних змін у вищій освіті країн Центральної Азії останніх років стало впровадження дистанційних технологій навчання та їх сучасного варіанту – відкритого електронного навчання. Ця тенденція виражається в розширенні віртуального освітнього середовища з активним використанням світових відкритих освітніх ресурсів (EdX, Coursera); розробці та впровадженні власних відкритих освітніх програм, модулів і навіть освітніх порталів; широкому застосуванні елементів електронного навчання. Більше того, погодимось із дослідниками, що потенціал, накопичений у деяких країнах Центральної Азії, дозволяє інституціалізувати віртуалізацію освітньої діяльності. Прикладом чого стала Киргизька асоціація дистанційної освіти, створена у 2013 році, до складу якої увійшло 18 університетів країни (Anichkin & Kovalenko, 2018, с. 56).

Застосування текстологічного аналізу доводить, що основні напрями реформування сфери вищої освіти країн Центральної Азії цілком відповідають українським реаліям, свідчення чого знаходимо на сторінках законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки (2020). Так, Законом «Про освіту» передбачено: можливість існування, на рівні з державними, комунальних, приватних, корпоративних закладів вищої освіти (ст. 22); широку автономію суб’єктів освітньої діяльності (академічну, організаційну, фінансову, кадрову) (ст. 23); трирівневість вищої освіти (бакалавр – магістр – доктор філософії/доктор мистецтва) (ст. 10); узгодженість Національної та Європейської рамок кваліфікацій (ст. 35); широкий вибір інструментів, процедур та заходів забезпечення й підвищення якості освіти (ліцензування освітньої діяльності; акредитація освітніх програм; інституційна та громадська акредитація закладів освіти; зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання; інституційний аудит; моніторинг якості освіти; атестація і сертифікація педагогічних працівників; громадський нагляд,

тощо) (ст. 41, 43–51) та ін. (*Закон*, 2017). Прикметно, що в Україні, як і в Казахстані та Узбекистані, у сфері вищої освіти передбачено верховенство міжнародного права в разі його невідповідності національному (ст. 2, 74 Закону «Про вищу освіту») (*Закон*, 2014). Використання методу порівняння засвідчує, що на відміну від країн Центральної Азії, в Україні протягом останніх декількох років до диплома видається додаток європейського зразка (ст. 7), що уможливлюється існуванням системи кредитів (ЄКТС) (ст. 5, 9, 10) (*Закон*, 2014). В аспекті забезпечення якості вищої освіти в Україні також пішли далі, передбачивши можливість і забезпечивши функціонування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (ст. 16-25), що у свою чергу дозволило впровадити «механізм гарантії якості вищої освіти» з метою «створення необхідної взаємодовіри, гармонізації систем оцінювання якості вищої освіти України та Європейського простору вищої освіти» (ст. 74) (*Закон*, 2014).

Водночас, попри наближене нормативно-правове забезпечення вітчизняної вищої освіти до Європейського простору вищої освіти, потужний людський капітал, розвинену мережу закладів вищої освіти, наявність університетів світового рівня та сильної системи вищої освіти, привабливої для іноземних студентів, залишається невирішеною низка питань, що зафіксовано на рівні Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки (2020). Відтак, у найближчі десять років у сфері вищої освіти заплановано здійснити низку кроків на шляху її подальшого розвитку: покращення системи управління освітою й забезпечення автономії закладів вищої освіти; забезпечення збалансованості ринку праці фахівців із вищою освітою; забезпечення якості і доступності вищої освіти для різних верств населення; інтеграція науки, освіти та бізнесу для забезпечення економічного зростання країни; розвиток кадрового потенціалу вишів; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; інтеграція в європейський і світовий освітній простір з урахуванням національних інтересів (*Стратегія*, 2020).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, неоднорідний освітній потенціал країн Центральної Азії знайшов відображення в нормативно-правовому полі. Визначено, що основними напрямами реформаційних перетворень у сфері вищої освіти центральноазійських країн на початку XXI століття, які знайшли відображення на законодавчому рівні (на рівні законів, стратегій, концепцій), стали децентралізація та приватизація, упровадження заходів підзвітності та прозорості, диверсифікація фінансування, узгодження

національних та міжнародних освітніх стандартів, упровадження дистанційних технологій навчання. Аргументовано, що Казахстан та Киргизстан пішли шляхом найбільшої відкритості по відношенню до міжнародного досвіду перебудови освітньої галузі загалом та вищої освіти зокрема, Таджикистан та Узбекистан зайняли компромісну позицію, натомість Туркменістан досить довго залишався вірним своїм національним освітнім традиціям, хоча й не відкидаючи можливості співпраці зі світовим освітнім співтовариством, що змінилося тільки в останні декілька років. Підкреслено, що основні напрями модернізаційних перетворень сфери вищої освіти країн Центральної Азії цілком відповідають вітчизняній освітній політиці, свідченням чого стали законодавчі акти, на рівні яких зафіксовано прагнення входження до світового, передусім європейського, освітнього простору.

Перспективи досліджень пов'язуємо з подальшим вивченням поліаспектної проблеми розвитку вищої освіти в країнах Центральної Азії, зокрема на організаційному, змістовому та процесуальному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

Брунер, Х. Х., Тиллет, Э. *Высшее образование в Центральной Азии: задачи модернизации (Тематическое исследование на примере Казахстана, Таджикистана, Кыргызской Республики и Узбекистана)*. Режим доступа: https://documents1.worldbank.org/curated/en/427891468213004741/pdf/689260ESW0RUSS0nization00200700russ.pdf (Bruner, H. H., Tillet, E. *Higher Education in Central Asia: Modernization Challenges (Case Study on the example of Kazakhstan, Tajikistan, Kyrgyz Republic and Uzbekistan)*. Retrieved from: https://documents1.worldbank.org/curated/en/427891468213004741/pdf/689260ESW0RUSS0nization00200700russ.pdf).

Закон Кыргызской Республики «Об образовании». (2003). Режим доступа: http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/1216 (*Law of Kyrgyz Republic "On Education".* (2003). Retrieved from: http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/1216).

Закон Республики Казахстан «Об образовании». (2007). Режим доступа: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30118747#pos=80;-44 (*Law of the Republic of Kazakhstan "On Education".* (2007). Retrieved from: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30118747#pos=80;-44).

Закон Республики Таджикистан «Об образовании». (2013.). Режим доступа: http://www.adlia.tj/show_doc.fwx?rgn=119771&conttype=2 (*Law of the Republic of Tajikistan "On Education".* (2013.). Retrieved from: http://www.adlia.tj/show_doc.fwx?rgn=119771&conttype=2).

Закон Республики Таджикистан «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». (2009). Режим доступа: https://tajmedun.tj/Uploads/documents/education/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD%20%D0%A0%D0%A2%20%D0%9E%D0%B1%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B8.pdf (*Law of the Republic of Tajikistan "On higher and postgraduate professional education"* (2009). Retrieved from:

https://tajmedun.tj/Uploads/documents/education/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD%20%D0%A0%D0%A2%20%D0%9E%D0%B1%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B8.pdf).

Закон Республики Узбекистан «Об образовании» (2020). Режим доступа: https://lex.uz/ru/docs/5013009 (*Law of the Republic of Uzbekistan "On Education"* (2020). Retrieved from: https://lex.uz/ru/docs/5013009).

Закон Туркменистана «Об образовании» (2013). Режим доступа: https://www.parahat.info/law/2013-05-15-zakon-turkmenistana-ob-obrazovanii (*Law of the Turkmenistan "On Education"* (2013). Retrieved from: https://www.parahat.info/law/2013-05-15-zakon-turkmenistana-ob-obrazovanii).

Закон України «Про вищу освіту» (2014). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (*Law of Ukraine "On Higher Education"* (2017). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text).

Закон України «Про освіту» (2017). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (*Law of Ukraine "On Education"* (2017). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text).

Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года. Стратегия развития образования в Кыргызской Республике на 2012–2020 годы. План действий по реализации Стратегии образования в Кыргызской Республике на 2012–2014 годы в качестве первого трехлетнего плана по реализации Стратегии развития образования в Кыргызской Республике на 2012–2020 годы (2012). Бишкек (*The concept of education development in the Kyrgyz Republic until 2020. Education Development Strategy in the Kyrgyz Republic for 2012–2020. Action Plan for the implementation of the Education Strategy in the Kyrgyz Republic for 2012-2014 as the first three-year plan for the implementation of the Education Development Strategy in the Kyrgyz Republic for 2012-2020* (2012). Bishkek).

Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года (2004). Астана. Режим доступа: http://old.unesco.kz/rcie/data/koncepciya.htm (*Concept for the development of education in the Republic of Kazakhstan until 2015* (2004). Astana. Retrieved from: http://old.unesco.kz/rcie/data/koncepciya.htm).

Постановление Правительства Республики Таджикистан «Национальная стратегия развития образования Республики Таджикистан до 2020 года». (2012). Режим доступа: https://www.ilo.org/dyn/youthpol/en/equest.fileutils.dochandle?p_uploaded_file_id=511 (*Decree of the Government of the Republic of Tajikistan "National Strategy for the Education Development of the Republic of Tajikistan until 2020"* (2012). Retrieved from: https://www.ilo.org/dyn/youthpol/en/equest.fileutils.dochandle?p_uploaded_file_id=511).

Указ Президента Республики Узбекистан «Об утверждении Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года». (2019). Режим доступа: https://lex.uz/ru/docs/4545887 (*Decree of the President of the Republic of Uzbekistan "On approval of the Concept for the development of the higher education system of the Republic of Uzbekistan until 2030"* (2019). Retrieved from: https://lex.uz/ru/docs/4545887).

Сабзалиева, Э. (2019). *Политика в сфере высшего образования в Центральной Азии и Афганистане*. Бишкек (Sabzaliieva, E. (2019). *Higher education policy in Central Asia and Afghanistan*. Bishkek).

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. (2020). Київ. Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf (*Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021-2031* (2020). Київ. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf).

Anichkin, E., Kovalenko, K. (2018). Modernization of Higher Education in Central Asian Countries: Trends, Problems and Solutions. *Journal of History Culture and Art Research, 7 (3),* 51–59.

Egea, D. (Ed.). (2020). *Education in Central Asia. A Kaleidoscope of Challenges and Opportunities.* Springer.

Powell, Sh. (2007). Developments in Central Asian Higher Education. *WENR, June 1*. URL: https://wenr.wes.org/2007/06/wenr-june-2007-feature

РЕЗЮМЕ

Иванова Ирина, Сапарова Нурджемал. Высшее образование в странах Центральной Азии в начале XXI века: к вопросу нормативно-правового регулирования.

В статье на основе общенаучных и конкретнонаучных методов исследования раскрыты нормативно-правовые основы высшего образования в странах Центральной Азии в начале XXI века для сравнения с отечественными реалиями. Определено, что основными направлениями реформационных преобразований в сфере высшего образования, нашедшими отражение на законодательном уровне (на уровне законов, стратегий, концепций), стали децентрализация и приватизация, внедрение мер подотчетности и прозрачности, диверсификация финансирования, согласование национальных и международных образовательных стандартов, внедрение дистанционных технологий обучения.

Ключевые слова: *образование, высшее образование, нормативно-правовые основы, закон, стратегия, концепция, международные образовательные стандарты, страны Центральной Азии.*

SUMMARY

Ivanova Iryna, Saparova Nurjemal. Higher education in the countries of Central Asia at the beginning of the XXI century: to the issue of legal regulation.

The article on the basis of general scientific and specific scientific research methods reveals the legal framework of higher education in the countries of Central Asia at the beginning of the XXI century in order to compare it with domestic realities.

It is found that the heterogeneous educational potential of Central Asian countries is reflected in the legal field. It is determined that the main directions of reforms in the field of higher education in the countries of Central Asia at the beginning of the XXI century, which are reflected at the legislative level (at the level of laws, strategies, concepts), were:

- decentralization and privatization (permission to open non-state higher education institutions, international and transnational institutions, expanding universities autonomy, etc.);

- introduction of accountability and transparency measures (introduction of standardized national entrance exams, regulation of quality standards by means of licensing, certification and accreditation, etc.);

- diversification of funding (reorientation to the provision of educational services, granting permission to study on a contract basis, attracting grants and sponsorships, etc.);

- harmonization of national and international educational standards (by focusing on the Bologna process);

- introduction of distance learning technologies (providing opportunities for open e-learning, development of virtual educational environment, etc.).

It is argued that Kazakhstan and Kyrgyzstan have followed the path of the greatest openness to the international experience of restructuring the education sector in general and higher education in particular, Tajikistan and Uzbekistan have taken a compromise position, instead, Turkmenistan for the most part remains true to its national educational traditions, although it does not rule out the possibility of cooperating with the world educational community.

It is emphasized that the main directions of higher education modernization in the countries of Central Asia are fully in line with domestic educational policy, as evidenced by legislation in recent years, which recorded the desire to enter the world, especially European, education area.

Key words: *education, higher education, regulatory framework, law, strategy, concept, international educational standards, countries of Central Asia.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 378.14:785]:378.016:78.09

Го Яньцзюнь
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-6309-680X
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/250-259

ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ ЯК МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті презентовано особливості формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу в музично-педагогічному дискурсі, розкрито сутнісний зміст базових понять розвідки, висвітлено результати проблемного аналізу актуальних досліджень науковців щодо дидактичних аспектів підготовки фахівців у вищій школі. З позицій теорії та практики подано загальну характеристику дидактичної компетентності як конгломерату теоретичних знань і практичної підготовленості майбутнього фахівця до виконання професійно-педагогічних обов'язків, як його здатність здійснювати всі види педагогічної діяльності за фахом у нестандартних умовах. Виокремлено складники дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу: наявність ціннісних мистецьких орієнтацій, світоглядної позиції, загальної культури, мотивації до вокально-виконавської й викладацької діяльності; оперативність і мобільність психолого-педагогічних, музикологічних і технологічних знань зі сфери вокальної педагогіки; здатність їх інтегрувати й застосовувати в конкретних педагогічних ситуаціях; здатність миттєво ухвалювати рішення й визначати методи та дидактичні прийоми вокальної методики, обираючи оптимальний у конкретній ситуації варіант з урахуванням особливостей роботи з різними типами голосів; здатність до плідної комунікації з учнями й слухацькою аудиторією та мобілізації всіх необхідних ресурсів; комунікативні вміння, що дають можливість доцільно вибудовувати взаємодію з іншими людьми в межах діяльності; прагнення і здатність розвивати творчий потенціал – власний і своїх учнів, уміння досконало розробляти потрібний дидактичний матеріал. Висунуто припущення про те, що формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу повинно здійснюватися через моделювання, проєктування та спеціальну організацію освітнього процесу, доцільно підібраний зміст та створення відповідних педагогічних умов і технологій.

Ключові слова: *музична педагогіка, дидактична компетентність, майбутні викладачі вокалу, підготовка фахівців у вищій школі, моделювання та проєктування освітнього процесу*.

Постановка проблеми. Підготовка компетентного фахівця належить до «вічних» проблем педагогіки, остаточне вирішення яких навряд чи можливе внаслідок безперервного розвитку освіти, зміни її парадигм, появи інноваційних технологій та інформатизації. В останні роки компетентність викладача набуває все більшої актуальності у зв’язку з постійною трансформацією соціального досвіду, реконструкцією сфери освітніх послуг, появою інноваційних авторських педагогічних систем; наріжним стає

педагогічне проєктування і технологізація освітніх процесів; зростає рівень запитів соціуму до фахівця, у тому разі – майбутнього викладача вокалу.

Початки становлення компетентності майбутнього викладача закладаються на стадії конструювання змісту освіти. Низка досліджень підтверджує, що саме зміст теоретичної підготовки в закладах вищої освіти формує компетентність майбутнього фахівця та закладає основи його подальшого професійного самовдосконалення.

Оскільки дидактика традиційно визначається як теорія навчання, дидактичну компетентність часто-густо вважають результатом саме теоретичної підготовки. У той самий час зарубіжні дослідники зазвичай трактують дидактичну компетентність як компоненту загальнометодичного озброєння майбутнього педагога. Оскільки дидактику розглядають як субдисципліну педагогіки, що відповідає за вивчення та втручання в освітній процес з метою оптимізації залучених методів, прийомів, дидактичну компетентність визначають і як інструмент удосконалення педагогічної практики. З другого боку, для дослідження проблеми формування дидактичної компетентності майбутнього викладача вокалу слід ураховувати й напрацювання іншої субдисципліни загальної педагогіки – музичної педагогіки, що конкретизує її базові положення, у тому разі дидактичні.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальність нашої статті підтверджується наявністю численних публікацій щодо концепту компетентності. На початку XXI століття в українському дослідницькому просторі активізуються розробки стосовно дидактичної компетентності. Останнім часом проблеми підготовки фахівців у вищій школі найчастіше розглядаються у річищі компетентнісного підходу (Г. О. Балл, В. І. Бондар, С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюн, С. О. Сисоєва та ін.). Дидактичні аспекти підготовки педагогів-інженерів вивчали Н. А. Абаїмова, П. Ф. Кубрушко, Л. З. Тархан та ін., а дидактичні можливості різних навчальних дисциплін у формуванні особистості фахівця досліджували О. М. Атаманчук, О. В. Лобова, С. З. Хаялієва, Л. Л. Хоружа та ін. Проте проблема дидактичної компетентності викладачів мистецьких спеціальностей (знання змісту, форм і методів, а також засобів навчання у сфері мистецько-педагогічної освіти, їх взаємозв’язку, здатність проєктувати й використовувати дидактичний арсенал у власній фаховій діяльності) ще не знайшла свого вирішення в наукових розвідках. Отже, актуальність означеної проблеми, її конкретизація в полі мистецької педагогіки, зокрема вокальної, не викликає сумнівів.

Мета статті – визначити особливості формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу в музично-педагогічному дискурсі.

Методи дослідження Для реалізації мети у статті використано низку загальнонаукових (аналіз, конкретизація, узагальнення, систематизація) та конкретно наукових аналітичних методів (поняттєво-термінологічний, проблемний, структурний, порівняльно-зіставний, компаративний аналізи), а також методу моделювання.

Виклад основного матеріалу. Музична педагогіка як субдисципліна загальної педагогіки конкретизує її базові положення, у тому разі дидактичні. Зауважимо, що дидактикою (дав.-гр. διδακτικός – повчальний) називається один із розділів педагогіки, а саме – теорія навчання. Остання вивчає не тільки закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, але й визначає обсяг і структуру змісту освіти взагалі або її окремих предметних сфер, пропонує шляхи вдосконалення методів та організаційних форм навчання, досліджує вплив навчального процесу на особистість.

Базовим поняттям наших розвідок є компетентність. Відповідний концепт стає системоутворювальним на шляху інтенсивної модернізації вищої освіти в новому тисячолітті. Проблемний аналіз широко кола наукових досліджень дозволив систематизувати низку ознак компетентності як цілісної характеристики професіонала і конкретизувати її у площині музичної педагогіки як важливу якість майбутнього викладача вокалу. На нашу думку, важливими складниками його компетентності можуть стати: наявність ціннісних мистецьких орієнтацій, світоглядної позиції, загальної культури, мотивації до вокально-виконавської й викладацької діяльності; оперативність і мобільність психолого-педагогічних, музикологічних і технологічних/ методичних знань зі сфери вокальної педагогіки; здатність їх інтегрувати й застосовувати в конкретних педагогічних ситуаціях; здатність миттєво ухвалювати рішення, вирізняти методи й дидактичні прийоми вокальної методики, обираючи оптимальний у конкретній ситуації варіант із урахуванням особливостей роботи з різними типами голосів; здатність до плідної комунікації з учнями й слухацькою аудиторією і мобілізації всіх необхідних ресурсів; комунікативні вміння, що дають можливість доцільно вибудовувати взаємодію з іншими людьми в межах діяльності; прагнення і здатність розвивати творчий потенціал – власний і своїх учнів, уміння індивідуально підбирати для здобувачів необхідний репертуар, розробляти потрібний дидактичний матеріал. Останнє поняття потребує окремого термінологічного аналізу.

Результати порівняльно-зіставного аналізу засвідчили, що до дидактичного матеріалу зазвичай відносять таблиці, набори карток із малюнками, текстом, цифрами, карти, реактиви, рослини тощо, які мають наочний характер, демонструються вчителем, роздаються учням для самостійної роботи. До дидактичного матеріалу також належать збірники задач і вправ (Гончаренко, 1997, с. 89). У музичній педагогіці до нього можна віднести нотний інструктивний матеріал.

Під час пандемії особливого значення набув електронний дидактичний матеріал, що спеціально розробляється для використання в навчальному процесі он-лайн за допомогою прикладних програм або навчальних програмних середовищ. Електронний дидактичний матеріал будується за тематичним принципом (відповідно до змісту навчальної теми) і згідно з методикою навчання предмету.

Результати поняттєво-термінологічного аналізу значного масиву розвідок засвідчили відсутність єдності у трактуванні феномену дидактичної компетентності. Так, О. Атаманчук вважає, що дидактична компетентність студентів педагогічних закладів вищої освіти становить їх професійно-особистісну характеристику, яка дозволяє майбутнім викладачам «ефективно орієнтуватися в галузі навчання й виховання, розв’язувати педагогічні задачі, структурувати наукові (теоретичні) та практичні знання з метою створення умов найкращого розв’язання дидактичних задач, яка потребує розвитку в системі педагогічної освіти, а саме розробки техніки і методики її формування в освітньому процесі та на практиці» (Атаманчук, 2020, с. 135).

У фундаментальному дисертаційному дослідженні Л. Тархан дидактична компетентність розглядається як інтеграційна характеристика інженера-педагога, що «визначає коло його повноважень і функцій у сфері освітньої діяльності: розкривати закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, сутність процесу формування переконань і досвіду; обсяг і структуру змісту освіти, сприяє вдосконаленню методів та організаційних форм навчання, виховує людину в процесі навчання» (Тархан, 2008, с. 18). Наукиня визначає дидактичну компетентність і як мету, і як результат підготовки здобувачів вищої освіти до педагогічної взаємодії з учнями. Дослідниця стверджує, що дидактична компетентність зазвичай реалізується «через її функції (пізнавально-гносеологічну, інтеграційну, регулятивну, інваріантну) та різновид дій, через які проявляються вміння» (там само).

Порівняльно-зіставний аналіз дисертаційного фонду дає підстави стверджувати, що перша декада XXI століття характеризується пильною

увагою науковців до з'ясування дидактичних засад і дидактичних основ підготовки фахівців різного профілю. В останні роки активно починають досліджуватися дидактичні умови формування компетентності фахівців різного профілю. Значний теоретико-методологічний контент властивий розвідкам О. Жукової, яка розбудовує дидактичну систему формування соціальної компетентності студентів-гуманітаріїв. Наукиня вважає соціальну компетентність видом ключових компетентностей із певною структурою (знання, уміння, навички, розуміння, здатності, досвід, ціннісне ставлення) та визначає її як інтегральну якість особистості здобувача вищої освіти, що поєднує парціальні компетентності, зокрема: соціально-особистісну, соціально-професійну, соціально-комунікаційну, соціально-інформаційну, соціально-лідерську. В освітньому процесі класичних університетів означені парціальні компетентності пропонується формувати засобами ігрових технологій, які «мають наскрізний характер і передбачають цілеспрямоване конструювання мети навчання, відповідно до якої на процесуальному рівні здійснюються акти набуття, присвоєння, відтворення та творчого застосування здобувачами освіти суми необхідних для здійснення життєдіяльності знань та соціального досвіду» (Жукова, 2019, сс. 383-384).

Не слід обходити увагою системно-структурні розв'язання Л. Тархан. У дидактичній компетентності інженера-педагога наукиня вирізняє два компоненти – особистісний і професійно-дидактичний, причому в останньому виокремлюються інформаційно-дослідницька, дидактико-технологічна і професійно-діяльнісна складові. Структурними елементами особистісного компоненту дидактичної компетентності, як інтеграційної якості інженера-педагога, визначено такі: діяльнісний; когнітивний; операційно-технологічний; особистісний; ціннісно-мотиваційний і рефлексивний (Тархан, 2008).

Серед останніх дисертаційних розвідок вирізняємо дослідження М. Шмир, яка розробляє авторську функційно-структурну дидактичну систему в єдності взаємопов'язаних компонентних конструктів. Не викликає сумнівів оригінальність трактовки технологічно-процесуального феномена *реалізація діяльнісного підходу в освітньому процесі*. Наукиня доводить доцільність імплементації означеної дидактичної системи «на основі створення таксономії відповідних організаційно-дидактичних умов в освітній процес вищої педагогічної школи на засадах моделювання», а також із використанням положень діяльнісного підходу як провідного, що доповнюється сукупністю інших методологічних підходів «у їхній комплікативно-контамінаційній єдності» (Шмир, 2020, с. 2).

Певний інтерес для нашого дослідження також становлять пропозиції Л. Тархан, яка вважає методологічно значущою розроблену нею *модель формування дидактичної компетентності суб'єкта професійного навчання*. До її психолого-педагогічних компонентів наукиня відносить: «визначення складу і структури навчальних компетентностей (знання, уміння, навички, здібності, досвід); побудову професійно зумовленої структури розвитку особистості суб'єкта навчання (наявність бажання здійснювати викладацьку діяльність); проєктування змісту навчального процесу, спрямованого на самостійне формування компетентностей освітнього поля (цільових, дидактичних, операційно-технічних, методичних, оволодіння розвиненими організаційними здібностями і виховними вміннями, орієнтація в питаннях з виробничої діяльності)» (Тархан, 2008, с. 31).

Вважаємо, що стрижньовим компонентом підготовки майбутніх викладачів вокалу є дидактична складова. Саме вона інтегрує мистецьку і психолого-педагогічну підготовку з фаховою, зокрема з технологіями навчання співу. Розглядаючи компетентність як результативно-діяльнісну характеристику, вважаємо, що компетентність майбутнього викладача вокалу є комплексом психолого-педагогічних і музично-виконавських знань, умінь, навичок, відповідних відносин, професійних якостей особистості й досвіду практичної діяльності з акцентом на її творчі початки.

Отже, дидактичну компетентність трактуємо як теоретичну і практичну підготовленість майбутніх фахівців-вокалістів до ефективної педагогічної діяльності в системі мистецької освіти. Модель формування дидактичної компетентності пропонуємо використовувати як на рівні змісту, так і в процесуально-діяльнісному аспекті – як систему способів організації навчання і взаємодії зі студентами. Наголосимо, що в процесуальному контексті дидактична компетентність складається з планування, організації, управління і контроля за освітнім процесом із використанням певних форм, методів і засобів навчання.

Із урахуванням поглядів науковців щодо важливості вмотивованості й активної позиції у професійному самостановленні майбутніх фахівців вважаємо також доцільним підтримку самостійного формування власної дидактичної компетентності майбутніми викладачами вокалу, що може стати важливою компонентою процесу становлення перманентної потреби в самоосвіті й саморозвитку. Самоосвіта стає дієвим чинником забезпечення можливості самонавчання, підвищення дидактичної компетентності впродовж усього життя й досягнення вокально-педагогічної майстерності як ознаки професіоналізму акмеологічного рівня.

На нашу думку, успішне формування дидактичної компетентності майбутнього викладача вокалу буде можливим у разі розроблення спеціальної технології, що становить цілеспрямовану, планомірну, операціонально алгоритмізовану діяльність викладача і здобувача вищої вокально-педагогічної освіти, результатом якої стають: освоєння здобувачами системи знань, умінь і навичок, розвиток його когнітивної сфери, зокрема пізнавальних здібностей, оволодіння досвідом вокально-методичної та виконавської діяльності. Конкретизація означеної технології передбачає визначення: методів і прийомів постановки голосу, режиму роботи, послідовності операцій і процедур, які тісно пов'язані з опануванням техніки співу і способів інтерпретації вокальних творів, відповідними засобами, дидактичними матеріалами, інструктивними музичними творами, зокрема вокалізами, а також устаткуванням (музичними інструментами, комп'ютерною технікою, мультимедійними засобами тощо).

Компаративний аналіз наукових досліджень, дотичних до проблематики дидактичної компетентності викладача вокалу, дозволив з'ясувати ще один ракурс існуючих розвідок, у яких розглядається вплив взаємовідносин між викладачем і здобувачем на ефективність формування означеної компетентності. Так, відомий польський баритон, професор, доктор хабілітований Вєслав Беднарек, який здійснює ефективну викладацьку діяльність у Музичній академії імені Фелікса Нововейського в Бидгощі, вважає реляції між Учителем-майстром і учнем важливим елементом дидактичної системи. Науковець наголошує, що середньовічному авторитарному трактуванню відносин між майстром та його учнем слід протиставити концепцію людини, яка реалізує себе вільно, через усвідомлення вищих цінностей, сприймає вплив Майстра на себе як допомогу на певному життєвому етапі, а не як неволю (Беднарек, 2013).

Зауважимо, що шлях до майстерності торується через визволення творчих сил особистості. Отже, Майстер у кінцевому підсумку прагне до «звільнення» учня, набуття ним самодостатності, а учень добровільно пристає на сильний вплив Майстра в ім'я майбутнього звільнення, коли буде здатним йти власним шляхом і нести власну відповідальність за свої дії. В. Беднарек вважає, що тільки чітке розуміння означеної ситуації, «взаємна чесність і повага захищають від загрози взаємної залежності або маніпуляції. Вони є природною основою для визнання учнем авторитету майстра, а також для відкриття майстра на цінності, які привносить студент» (Беднарек, 2013, с. 143).

Сьогодні, коли *e-learning* набирає обертів, звання Вчителя нівелюється. Хоча інтернет і є чудовою формою спілкування, здобуття знань і дослідження світу, проте він також є величезним інтелектуальним смітником, у який кожен невіглас може викинути свої «золоті думки», на жаль, отруюючи думки інших. У відповідь на питання щодо потреби вчитися співу в Майстра, нагадаємо крилатий вислів знаменитого французького соціолога Еміля Дюркгейма про те, що сучасна людина волає Майстра. Принагідно наголосимо, що саме дидактична компетентність дозволить майбутньому викладачу вокалу стати вчителем-майстром.

У музично-педагогічному дискурсі не можемо обійти увагою проблему дидактично вивіреного підбору змісту фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу. Дидактичні аспекти його вдосконалення значною мірою стосуються розроблення особистісних освітніх траєкторій майбутніх викладачів вокалу, індивідуальних програм із постановки голосу. Зокрема, до них обов'язково потрібно включати народну пісню, що становить своєрідний «генокод» будь-якої національної культури. Крім цього, прекрасним дидактичним матеріалом можуть слугувати арії з опер, що презентують різноманітні європейські композиторські школи, український солоспів, класичний австро-німецький зінгер, інтелектуалізована камерна лірика XX століття. Наголосимо також, що завдяки спадкоємності вокальних традицій і дидактичних настанов у фаховій підготовці українських та китайських здобувачів вищої освіти «забезпечується формуванням відчуття національного звукового ідеалу, причому незважаючи на розбіжності, існують пункти дотику, серед яких виокремлюємо емоційність вислову, інтимність як вияв національної психології, імпровізаційну свободу й варіантність виконавської драматургії» (Го, 2018, с. 138).

Висновки. Результати аналізу наукової літератури дозволяють стверджувати, що в загальному вигляді з позицій теорії та практики дидактичну компетентність можна схарактеризувати як мікс теоретичних знань і практичної підготовленості майбутнього фахівця до виконання професійно-педагогічних обов'язків, як його здатність здійснювати всі види педагогічної діяльності за фахом у нестандартних умовах.

Стає очевидним, що формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу повинно здійснюватися через проєктування та спеціальну організацію освітнього процесу, доцільно підібраний зміст та створення відповідних педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА

Атаманчук, О. М. (2020). Дидактична компетентність майбутнього вчителя математики як основа готовності до реалізації професійної діяльності. *Педагогіка*

формування творчої особистості у вищий і загальноосвітній школі, 70, Т. 1, 132-136) (Atamanchuk, O. M. (2020). Didactic competence of the future teacher of mathematics as a basis of readiness for realization of professional activity. *Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary school, 70, Vol. 1,* 132-136).

Беднарек, В. (2013). Спроба сучасного погляду на реляцію «майстер – учень». *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, Вип. 2 (2),* 135-147 (Bednarek, W. (2013). An attempt at a modern look at the "master – student" relationship. *Current issues of art education and upbringing, Vol. 2 (2),* 135-147).

Го Яньцзюнь (2018). Спадкоємність вокальних традицій у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання, Вип. 2 (12),* 134-140 (Guo Yanjun (2018). Continuity of vocal traditions in the professional training of future music teachers. *Current issues of art education and upbringing, Vol. 2 (12),* 134-140).

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid).

Жукова, О. А. (2019). *Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій* (дис. … докт. пед. наук). Тернопіль (Zhukova, O. A. (2019). *Didactic system of social competence formation in students of humanitarian specialties at classical universities by means of game technologies* (DSc thesis). Ternopil).

Тархан, Л. З. (2008). *Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук). Київ (Tarkhan, L. Z. (2008). *Theoretical and methodological bases of formation of didactic competence of future engineers-teachers* (DSc thesis abstract). Kyiv).

Шмир, М. Ф. (2020). *Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови* (дис. … докт. пед. наук). Тернопіль (Shmyr, M. F. (2020). *Didactic bases of realization of the activity approach in the course of preparation of the teacher of a foreign language* (DSc thesis). Ternopil).

РЕЗЮМЕ

Го Яньцзунь. Формирование дидактической компетентности будущих преподавателей вокала как музыкально-педагогическая проблема.

В статье представлены особенности формирования дидактической компетентности будущих преподавателей вокала в музыкально-педагогическом дискурсе, раскрыто содержание базовых понятий работы, освещены результаты проблемного анализа актуальных исследований ученых относительно дидактических аспектов подготовки специалистов в высшей школе. С позиций теории и практики представлена общая характеристика дидактической компетентности как конгломерата теоретических знаний и практической подготовленности будущего специалиста к выполнению профессионально-педагогических обязанностей, как его способность осуществлять все виды педагогической деятельности по специальности в нестандартных условиях. Выделены составляющие дидактической компетентности будущих преподавателей вокала: наличие ценностных художественных ориентаций, мировоззренческой позиции, общей культуры, мотивации к вокально-исполнительской и преподавательской деятельности; оперативность и мобильность психолого-педагогических, музыкальных и технологических знаний со сферы вокальной педагогики; способность их интегрировать и использовать в

конкретных педагогических ситуациях; способность мгновенно принимать решения и определять методы и приемы вокальной методики, выбирая оптимальный в конкретной ситуации вариант с учетом особенностей работы с разными типами голосов; способность к плодотворной коммуникации с учащимися и слушательской аудиторией и мобилизации всех необходимых ресурсов; коммуникативные умения, позволяющие целесообразно выстраивать взаимодействие с другими людьми в рамках деятельности; стремление и способность развивать творческий потенціал – собственный и учащихся, умение в совершенстве разрабатывать нужный дидактический материал. Выдвинуто предположение о том, что формирование дидактической компетентности будущих преподавателей вокала должно осуществляться через моделирование, проектирование и специальную организацию образовательного процесса, целесообразно подобрано содержание и создание соответствующих педагогических условий и технологий.

Ключевые слова: *музыкальная педагогика, дидактическая компетентность, будущие преподаватели вокала, подготовка специалистов в высшей школе, моделирование и проектирование образовательного процесса.*

SUMMARY

Guo Yanjun. Formation of didactic competence of future vocal teachers as a music and pedagogical problem.

The article presents the peculiarities of the formation of didactic competence of future vocal teachers in music-pedagogical discourse, reveals the essence of basic concepts of the study, highlights the results of problem analysis of current research on didactic aspects of training in the higher education institution. From the standpoint of theory and practice, a general description of didactic competence as a conglomeration of theoretical knowledge and practical readiness of the future specialist to perform professional and pedagogical duties, as his ability to carry out all types of pedagogical activities in non-standard conditions, is given. It is distinguished by the components of didactic competence of future vocal teachers: presence of valuable artistic orientations, worldview, general culture, motivation for vocal-performing and teaching activities; efficiency and mobility of psychological and pedagogical, musicological and technological knowledge in the field of vocal pedagogy; ability to integrate and apply them in specific pedagogical situations; ability to instantly make decisions and determine methods and didactic techniques of vocal technique, choosing the best option in a particular situation, taking into account the peculiarities of working with different types of voices; ability to fruitfully communicate with students and listeners and mobilize all necessary resources; communicative skills that give the opportunity to build interaction with other people within the activity; desire and ability to develop creative potential – own and their students, the ability to perfectly develop the necessary didactic material. It is suggested that formation of didactic competence of future vocal teachers should be carried out through modeling, design and special organization of the educational process, appropriate content and creation of appropriate pedagogical conditions and technologies.

Key words: *music pedagogy, didactic competence, future vocal teachers, training of specialists in higher school, modeling and design of educational process.*

УДК 378.147:784.087.62/.67].071.2:005.336.2

Валерій Лимаренко
Київський університет імені Бориса Грінченка
ORCID ID 0000-0003-4691-1267
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/260-272

КРИТЕРІЇ ДІАГНОСТУВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЮ НА ЗАСАДАХ ЕД'ЮТЕЙНМЕНТУ

У статті розглядається проблема визначення та обґрунтування критеріїв діагностування сформованості методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю на засадах ед'ютейнменту. Автор досліджує сутність понять «критерій», визначає зміст даного поняття та здійснює аналіз визначених критеріїв у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. З'ясовано, що «критерій» – це підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило. Обґрунтовано важливість і необхідність правильного визначення критеріїв в експериментальному дослідженні відповідно до мети статті – розкритті сутності і змісту визначених критеріїв діагностування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю. На підставі досліджених методик діагностування, визначені критерії та їх показники: мотиваційно-ціннісний (мотивація студентів добирати вокально-ансамблеві твори естетичної й виховної спрямованості шляхом використання інноваційних технологій; визначати вплив репертуару на емоційний і духовний розвиток; уміння передавати ціннісне ставлення до творів вокально-ансамблевого мистецтва), когнітивно-пізнавальний (використання інноваційного методичного забезпечення; здатності студентів до самостійно-пошукової роботи; уміння добирати й аналізувати твори; набувати знань щодо музичних інформаційних технологій; розширення репертуарного кругозору), комунікативно-ігровий (здатність майбутнього керівника вокального ансамблю мати найкращі особистісні якості й комунікативні здібності, приділяти увагу кожному учаснику ансамблю, рефлексивному комунікативному мисленню, знати психологічний настрій кожного учасника ансамблю та колективу в цілому), діяльнісно-творчий (здатність майбутнього керівника вокального ансамблю застосовувати набуті у процесі фахової підготовки вміння, навички та організаторські здібності у практичній роботі з вокальним ансамблем, творчо його розвивати та скеровувати вектори розвитку, уміння аранжувати як ансамблеві твори, так і «розкладати на партії» твори сольних виконавців) критерії. Визначені критерії стали підґрунтям для проведення констатувального експерименту.

***Ключові слова**: критерій, діагностування, майбутній керівник вокального ансамблю, заклад вищої мистецької освіти.*

Постановка проблеми. Для проведення дисертаційного дослідження експеримент – найдієвіший метод перевірки стану та формування певної наукової категорії. З метою ефективного формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю як частина педагогічної діагностики проводиться педагогічний експеримент – констатувальний та формувальний. Першим етапом констатувального експерименту є визначення критеріїв перевірки стану сформованості методичної

компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю. Педагогічна діагностика має на меті вивчення за допомогою науково обґрунтованого інструментарію результативності освітнього процесу формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю.

Аналіз актуальних досліджень дає змогу встановити, що дослідженнями проблеми статистичної обробки експериментальних даних займалися такі науковці, як О. Жильцов, С. Айвазян, В. Боровиков, Б. Гнеденко, С. Дронов, А. Єріна, Н. Смирнов, Г. Кімбл, А. Кобзар, Н. Кремер, А.Т. Опря, А. Орлов, І. Яглом та ін.

Мета статті полягає в розкритті сутності та змісту визначених критеріїв діагностування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю.

Завдання дослідження:

1. Дослідити визначені критерії діагностування проблеми дослідження у працях вітчизняних і зарубіжних науковців;
2. Визначити критерії діагностування сформованості методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю на засадах ед'ютейнменту;
3. Розробити поетапну методику проведення констатувального експерименту на основі визначених критеріїв діагностування сформованості методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю на засадах ед'ютейнменту.

Методи дослідження. Відповідно до мети та завдань були обрані методи дослідження: теоретичний аналіз проблеми на основі вивчення науково-педагогічної літератури; практичні методи: спостереження, анкетування, експеримент для виявлення рівнів сформованості методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю на засадах ед'ютейнменту.

Виклад основного матеріалу. За визначенням академічного тлумачного словника української мови, «критерій» – це підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило (*Словник…,* 1980). Онлайн словник іншомовних слів трактує поняття «критерій» як мірило для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації (*Словник іншомовних слів,* 2021). Розглянемо, які критерії виділяють науковці у своїх дослідженнях.

К. Карпенко виділяє мотиваційний, інформаційний та операційний критерії у формуванні концертмейстерської компетентності майбутніх педагогів-музикантів у процесі вивчення фахових дисциплін (Карпенко, 2010). Для формування комунікативної компетентності О. Кравченко-Дзондза

визначає такі критерії: мотиваційний, знаннєвий, діяльнісний, рефлексивний, комунікативні якості особистості. (Кравченко-Дзондза, 2015).

На думку А. Нікуліної, для формування проєктно-творчої компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки доречними будуть такі критерії: наявність спрямованості на проєктно-творчу діяльність майбутніх учителів технологій; наявність професійних знань, що забезпечують проєктно-творчу діяльність майбутніх учителів технологій; сформованість умінь створювати проєктний образ моделі у процесі проєктування одягу; наявність комплексу творчих особистісних якостей майбутніх учителів технологій. Ми погоджуємося з автором та вважаємо, що такий перелік є всеохоплюючим (Нікуліна, 2016).

Частково спільний спосіб визначення критеріїв спостерігається в дослідженнях Н. Лавреньєвої та Н. Цюлюпи. Так, Н. Лавреньєва для формування творчого мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки використовує такі критерії: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-технологічний, креативно-модулюючий (Лавреньєва, 2016). Н. Цюлюпа для визначення педагогічних умов формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки користується когнітивно-інформаційним, операційно-регулятивним, ціннісно-орієнтаційним та творчо-діяльнісним критеріями (Цюлюпа, 2009). Помічається спільна орієнтація на 4 аспекти відповідно до визначеної проблеми, а саме: діагностика системи цінностей, рівня ерудиції та здатності до оперування інформацією і створення нових продуктів у межах проблематики дослідження.

Л. Теряєва в дисертаційному дослідженні виділяє пізнавально-когнітивний, аксіолого-аналітичний, особистісно-комунікативний та творчо-операційний критерії. (Теряєва, 2019). Н. Косінська зазначає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-рефлексивний критерії (Косінська, 2019). Означені дослідження присвячені підготовці диригента-хормейстера та вокаліста відповідно. Обидва дослідження присвячені проблемам музичної педагогіки і є цілком зрозумілою та вичерпною логіка визначення критеріїв, спрямованих на перевірку мотиваційної та комунікативної сфер.

Усі вищеперераховані дослідники в межах предмету свого наукового інтересу переслідували мету всебічного охоплення проблеми. Отже, на підставі досліджених методик діагностування, у нашому дослідженні ми визначаємо мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, комунікативно-ігровий, діяльнісно-творчий критерії. Розглянемо їх детальніше.

Мотиваційно-ціннісний критерій вказує на мотивацію студентів добирати вокально-ансамблеві твори естетичної й виховної спрямованості шляхом використання інноваційних технологій; визначати вплив репертуару на емоційний і духовний розвиток; уміння передавати ціннісне ставлення до творів вокально-ансамблевого мистецтва. Цей критерій визначає стан сформованості мотиваційно-регулятивного компонента у структурі методичної компетентності.

Когнітивно-пізнавальний критерій потребує ґрунтовного оволодіння методикою і знаннями з дисциплін підготовки майбутнього керівника вокального ансамблю; використання інноваційного методичного забезпечення; здатності студентів до самостійно-пошукової роботи; уміння добирати й аналізувати твори; набувати знань щодо музичних інформаційних технологій; розширення репертуарного кругозору. Він визначає стан сформованості пізнавально-когнітивного компонента у структурі методичної компетентності.

Комунікативно-ігровий критерій формує здатність майбутнього керівника вокального ансамблю мати найкращі особистісні якості й комунікативні здібності, приділяти увагу кожному учаснику ансамблю, рефлексивному комунікативному мисленню, знати психологічний настрій кожного учасника ансамблю та колективу в цілому.

Діяльнісно-творчий критерій розвиває здатність майбутнього керівника вокального ансамблю застосовувати набуті у процесі фахової підготовки вміння, навички і організаторські здібності у практичній роботі з вокальним ансамблем, творчо його розвивати та скеровувати вектори розвитку, уміння аранжувати як ансамблеві твори, так і «розкладати на партії» твори сольних виконавців. Цей критерій визначає стан сформованості діяльнісно-творчого компонента.

Інструментарієм для визначення рівня сформованості кожного з показників зазначених критеріїв є: опитування, бесіда, виконання практичних, творчих, самостійних завдань, спостереження, практичне застосування методичних знань фахової підготовки майбутнього керівника вокального ансамблю.

На основі визначених критеріїв, сформованості методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю було проведено експериментальне дослідження.

Мета констатувального експерименту – здійснити діагностування стану й визначити рівні сформованості методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю до проведення експерименту.

Констатувальний експеримент передбачав вирішення таких завдань:

1) проаналізувати зміст освітнього процесу фахової підготовки майбутнього керівника вокального ансамблю і стан його методичного забезпечення (програми, методичні розробки, навчальні посібники з різних методик та дисциплін), а також практичні здатності майбутнього керівника вокального ансамблю;

2) визначити критерії сформованості компонентів методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю;

3) визначити ставлення студентів та викладачів до методичної компетентності і до проблем якісного методичного забезпечення;

4) провести експериментальне дослідження, проаналізувати результати й підвести підсумки експерименту.

Перед проведенням експерименту було виконано наступне:

1) детально проаналізовано зміст освітньої програми 025.00.02 і стан методичного забезпечення;

2) визначено міждисциплінарні зв'язки дисциплін фахової підготовки майбутнього керівника вокального ансамблю (постановки голосу, основного музичного інструменту, вокального ансамблю, методики музичної освіти, сольфеджіо, гармонії, аналізу музичних форм, педагогічної практики, історії музики) і їх вагому роль у формуванні методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю;

3) визначено критерії діагностування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю;

4) підготовлено програму експериментального дослідження;

5) організовано проведення експерименту.

Запропонована методика експериментального дослідження містить комплекс різноманітних методів і форм роботи: спостереження за студентами під час індивідуальних і групових занять, їх науково-методичною діяльністю, бесіди, анкетування, опитування, тестування майбутніх фахівців, оцінювання й самоаналіз виконаної творчої роботи. Для опрацювання експериментальних даних застосовані методи статистичної обробки результатів.

Проведення експерименту базувалося на: 1) вихідному рівні сформованості методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю; 2) відповідності меті й завданням дослідження; 3) комплексному оцінюванні результатів експериментального дослідження.

Експериментальне дослідження включало аналіз освітньої програми 025.00.02 «Музичне мистецтво: сольний спів»; наукової та навчально-

методичної літератури, наукових досліджень і методичних розробок із фахової підготовки майбутнього керівника вокального ансамблю.

Перше завдання експерименту – проаналізувати зміст освітнього процесу фахової підготовки майбутнього керівника вокального ансамблю і стан його методичного забезпечення (програми, методичні розробки, навчальні посібники з різних методик та дисциплін), а також практичні здатності майбутнього керівника вокального ансамблю. З цією метою було здійснено аналіз навчальних програм з дисциплін підготовки майбутнього керівника вокального ансамблю та суміжних навчальних дисциплін, визначено мету і завдання дисциплін, змістове наповнення методичних розробок і навчальних посібників, виявлено основні та загальні навчальні дисципліни, поетапність їх вивчення.

Для вирішення другого завдання експерименту (визначити критерії сформованості компонентів методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю) були застосовані різні методи: вивчення, спостереження, аналізу, методи математичної обробки даних, а також підготовлені опитувальні форми роботи (анкети, тестування, ранжування тощо), мета яких – перевірити набуті знання студентів із дисциплін фахової підготовки майбутнього керівника вокального ансамблю, суміжних музичних дисциплін, загальних дисциплін, музичних комп’ютерних технологій, а також знання про інноваційне методичне забезпечення.

Для перевірки стану сформованості мотиваційно-регулятивного компонента методичної компетентності було проведено анкетування майбутніх керівників вокальних ансамблів, запропоновано творчі самостійно-пошукові практичні завдання на добір вокально-ансамблевих творів з метою збагачення репертуару й визначення їх ідейно-художнього змісту.

Майбутні фахівці відзначили, що сучасні твори для вокальних ансамблів виділяються пунктирним і синкопованим ритмами, багато творів збагачені джазовими елементами та стилістикою (навіть твори фольклорного спрямування), а також той факт, що більшість сучасних творів акапельні, а відповідно досить мало творів із супроводом. На запитання про добір репертуару для концертно-конкурсної діяльності вокального ансамблю студенти відповіли, що головні критерії добору репертуару – це актуальність репертуару і реальність його вивчення в досить стислі терміни.

Також були виконані творчі практичні завдання на виявлення вміння визначати цінність твору та його вплив на емоційний, духовний і національно-культурний розвиток. Студенти самостійно визначали зміст та головну ідею творів для вокального ансамблю, але в деяких випадках не

могли пояснити, у чому полягає їх цінність і як вони впливають на емоційний, духовний та національно-культурний розвиток учасників вокального ансамблю. Разом із тим, під час аналізу творів для вокального-ансамблю студенти відзначили, що їм, у більшості, зрозумілий ідейно-художній зміст творів.

Для перевірки стану сформованості когнітивно-пізнавального компонента методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю було проведено анкетування майбутніх керівників вокальних ансамблів.

Результати відповідей студентів на запитання про методику розучування творів для вокального ансамблю виявилися змістовними, але вони не були повними. Деякі студенти пропонували тільки вивчити текст пісні й партії, у їхніх відповідях не розглядалися етапи розучування творів; не відзначалася важливість роботи над правильною артикуляцією і звукоутворенням, чіткою дикцією та ансамблем виконання.

Опитувані студенти на питання про відомих педагогів музичного мистецтва відповіли, що знають тільки О. Лобову, Г. Верьовку, В. Сухомлинського, З. Кодая, М. Лисенка.

Складним для студентів виявилися запитання про композиторів, які мають у своєму творчому доробку твори для вокального ансамблю й сучасні вітчизняні та зарубіжні вокальні ансамблі. З багатьох імен композиторів, які пишуть твори для вокальних ансамблів, студенти, переважно, називають твори композиторів-класиків М. Леонтовича, К. Стеценка; деякі студенти –М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя, не можуть назвати сучасних композиторів, які пишуть твори для вокального ансамблю. На запитання про вітчизняні вокальні ансамблі більшість студентів відзначили лише «Man Sound» та «Пікардійську терцію», але навели більше прикладів зарубіжних вокальних ансамблів.

Більшість студентів на запитання «Чи подобається Вам самостійно шукати потрібну додаткову інформацію про роботу з вокальним ансамблем?» відповіли, що не дуже подобається, але, для вирішення питання, інформацію шукають в Інтернеті; меншість майбутніх керівників користуються друкованими підручниками та науковими журналами, а деякі студенти взагалі вважають, що вся необхідна інформація надається під час освітнього процесу і потреби в додаткових пошуках немає.

Отже, можна зробити висновок, що майбутні керівники вокальних ансамблів не застосовують достатньою мірою самостійно-пошукові методи для отримання нових знань, для пошуку потрібної інформації, а деякі з них

не мають навичок практичної роботи з інноваційним методичним забезпеченням та музичними інформаційними технологіями.

Із сучасних комп'ютерних програм для запису нот, аранжування й запису музики студенти знають такі програми, як Cubase, Adobe Audition, Garage Band, FL Studio, Finale, Sibelius, MuseScore, але використовують у власній діяльності тільки Muse Score, Cubase та Studio One. Користувачі macOs також використовують Garage Band через ексклюзивність операційної системи. Інше ПЗ майже не використовується через неактуальність та складність користувацького інтерфейсу.

На блок запитань про ед'ютейнмент та його використання у власній діяльності більшість студентів відповіли, що вони не знають визначення цього терміну, а відповідно, не можуть використовувати його у власній діяльності. У той самий час студенти мають високий рівень знань щодо ігрових форм роботи.

З метою перевірки стану сформованості комунікативно-ігрового компонента методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю та виявлення здатності майбутнього керівника вокального ансамблю до розкриття своїх особистісних якостей і комунікативних здібностей були запропоновані методи діагностування за допомогою анкет-опитувальних листів і творчих практичних завдань.

Проведене письмове опитування студентів показало, що більша частина опитаних бачить майбутнього керівника вокального ансамблю розумним, активним, емоційним, творчим, добрим, щирим, уважним, культурним фахівцем, який розкриває свої позитивні якості в роботі з колективом. Деякі студенти вважають, що, крім перерахованих особистісних якостей, він має бути ще мобільним і самостійним у прийнятті рішень, а від комунікативної здатності й уміння створювати сприятливі психолого-педагогічні умови залежить імідж як керівника вокального ансамблю, так і самого колективу, діалогове спілкування і творчий контакт керівника вокального ансамблю з його учасниками.

Письмове опитування студентів показало, що головними для розвитку комунікативних здібностей майбутнього керівника вокального ансамблю є: позитивні взаємини з вокальним ансамблем, авторитет керівника ансамблю, його музична воля, уміння володіти мовою спілкування, розуміння кожного учасника вокального ансамблю, розвиток комунікативних здібностей (доброзичливість, витриманість, урівноваженість). За твердженнями студентів, майбутній керівник вокального ансамблю повинен проявляти також організаторські здібності у

проведенні репетиційної роботи, уміти чітко висловлювати свою думку і знаходити індивідуальний підхід до кожного учасника колективу, вільно володіти диригентською технікою та музичним інструментом, знати репертуар для вокального ансамблю, мати музичний слух, творчі здібності. Отримані відповіді на запитання виявили слабкі й сильні сторони майбутніх фахівців. Більшість студентів серед особистісно-комунікативних якостей майбутнього керівника вокального ансамбля визначила доброту, гуманізм, ввічливість, порядність, урівноваженість, гарний зовнішній вигляд, упевненість у фаховій діяльності, уміння вмотивувати учасників вокального ансамблю та грамотно організувати роботу колективу.

Для перевірки стану сформованості діяльнісно-творчого компонента методичної компетентності студентам були запропоновані опитувальні листи та практичні завдання з аранжування творів (авторських обробок існуючих класичних творів та «розкладання на партії» сольних вокальних творів) з використанням комп'ютерних програм. Результати опитування показали, що майбутні керівники вокальних ансамблів майже не знають, як правильно будувати репетиційний процес із колективом. Більшість студентів вважають, що для успішної діяльності колективу достатньо лише вивчити партії та відпрацьовувати недоліки твору в цілому.

Більшість опитуваних на запитання про важливість індивідуального відпрацювання недоліків із учасниками вокального ансамблю відповіли, що не вважають це за доцільне.

На запитання про методи розвитку творчих здібностей багато студентів відзначили лише рефлексію й перегляд концертних виступів інших вокальних ансамблів.

Виконання практичних творчих завдань показало, що майбутні керівники вокальних ансамблів застосовують набуті знання, уміння, навички не повною мірою. Навіть за можливості теоретичного пояснення методу, практично це не відтворюється. Не повною мірою також проявляються організаторські здібності в роботі з вокальним ансамблем.

Для перевірки стану сформованості діяльнісно-творчого компонента були виконані самостійні творчі завдання з аранжування музичних творів із використанням комп'ютерних програм. Результати виконання творчих завдань показали, що майбутнім керівникам вокальних ансамблів не вистачає знань щодо аналізу музичних стилів, гармонії, володіння музичним інструментом. Під час аранжування творів для вокального ансамблю більшість студентів створила обробки у стилі джаз, знехтувавши іншими стилями, такими як босанова, реггі, R&B тощо. Під час виконання

завдання з «розкладання на партії» сольних вокальних творів значна кількість студентів не змогла успішно виконати це завдання, оскільки більшість обробок були двоголосними, а більшість інтервалів – це терції та сексти. Також для деяких студентів складністю стало виконання зроблених обробок на музичному інструменті.

Результати проведеного експерименту дають підставу оцінити стан сформованості методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю таким чином: низький рівень мають 77,5 % майбутніх керівників вокальних ансамблів, середній рівень – 16,72 %, а високий рівень – 5,77 %.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ураховуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що визначення критеріїв діагностування сформованості методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю є необхідною умовою нашого дослідження. Визначені й обґрунтовані нами критерії діагностування сформованості методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю на засадах ед'ютейнменту дозволили провести різнобічний аналіз проблеми дослідження. Проведений констатувальний експеримент та його результати дозволять зробити певні висновки, визначити проблеми й розробити методику для подальших етапів дослідження (формувального експерименту). Перспективним напрямом подальших досліджень стане розроблення методики проведення формувального експерименту з урахуванням результатів проведеного констатувального експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

Академічний тлумачний словник української мови (1980). Режим доступу: http://sum.in.ua/s/kryterij (*Academic explanatory dictionary of the Ukrainian language* (1980). Retrieved from: http://sum.in.ua/s/kryterij).

Карпенко, Т. П. (2010). *Формування концертмейстерської компетентності майбутніх педагогів-музикантів у процесі вивчення фахових дисциплін* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Київ. Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10245/Karpenko_TP.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Karpenko, T. P. (2010). *Formation of concertmaster competence of future teachers-musicians in the process of studying professional disciplines* (PhD thesis abstract). Kyiv. Retrieved from: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10245/Karpenko_TP.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Косінська, Н. Л. (2019). *Діагностика сформованості сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки*. Режим доступу: https://www.zbirnik.mixmd.edu.ua/index.php /artedu/article/view/60 (Kosinska, N. L. (2019). *Diagnosis of the formation of stage and image culture of the future teacher of musical art in the process of vocal training*. Retrieved from: https://www.zbirnik.mixmd.edu.ua/ index.php/artedu/article/view/60).

Кравченко-Дзондза, О. Е. (2015). *Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки* (автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04). Київ. Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10156/ Kravchenko-Dzondza.PDF?sequence=1&isAllowed=y (Kravchenko-Dzondza, O. E. (2015). *Formation of communicative competence of future primary school teachers in the process of professional training* (PhD thesis abstract). Kyiv). Retrieved from: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10156/ Kravchenko-Dzondza.PDF? Sequence = 1 & isAllowed = y).

Лаврентьєва, Н. В. (2016). Формування творчого мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментально-виконавської підготовки (автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02). Київ. Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/14429/Lavrentieva.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Lavrentieva, N. V. (2016). *Formation of creative thinking of the future music teacher in the process of instrumental and performing training* (PhD thesis abstract). Kyiv. Retrieved from: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/14429/Lavrentieva.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Нікуліна, А. В. (2016). *Формування проектно-творчої компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Київ. Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11649/Nikulina.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Nikulina, A. V. (2016). *Formation of project-creative competence of future teachers of technologies in the process of professional training* (PhD thesis abstract). Kyiv. Retrieved from: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11649/Nikulina.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Онлайн-словник іншомовних слів (2021). Режим доступу: https://www.jnsm.com.ua/cgibin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%F0%E8%F2%E5%F0%B3%E9 (*Online dictionary of foreign words* (2021). Retrieved from: https://www.jnsm.com.ua/cgibin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%F0%E8%F2%E5%F0%B3%E9).

Теряєва, Л. А. (2019). *Формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02). Київ. Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/25573/100355149.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Teriaieva, L. A. (2019). *Formation of the methodological competence of future music teachers in choral conducting classes* (PhD thesis abstract). Kyiv. Retrieved from: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/25573/100355149.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Цюлюпа, Н. Л. (2009). *Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02). Київ. Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/ 123456789/33861/100041574.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Tsiuliupa, N. L. (2009). *Pedagogical conditions for the formation of methodological competence of the future teacher of musical art in the process of instrumental training* (PhD thesis abstract). Kyiv. Retrieved from:

http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33861/100041574.pdf?Sequence=1&isAllowed=y).

РЕЗЮМЕ

Лимаренко Валерий. Критерии диагностирования сформированности методической компетентности будущего руководителя вокального ансамбля на основе едъютейнмента.

В статье рассматривается проблема определения и обоснования критериев диагностирования сформированности методической компетентности будущего руководителя вокального ансамбля на основе едъютейнмента. Автор исследует сущность понятий «критерий», определяет содержание данного понятия и анализ определенных критериев в трудах отечественных зарубежных исследователей. Выяснено, что «критерий» – это основание для оценки, определения или классификации чего-либо; мерило. Обоснованы важность и необходимость правильного определения критериев в экспериментальном исследовании в соответствии с целью статьи – раскрытием сущности и содержания определенных критериев диагностирования методической компетентности будущего руководителя вокального ансамбля. На основании исследованных методик диагностирования определены критерии и их показатели: мотивационно-ценностный (мотивация студентов подбирать вокально-ансамблевые произведения эстетической и воспитательной направленности путем использования инновационных технологий; определять влияние репертуара на эмоциональное и духовное развитие; умение передавать ценностное отношение к произведениям искусства), когнитивно-познавательный (использование инновационного методического обеспечения; способности студентов к самостоятельно-поисковой работе; умение подбирать и анализировать произведения; приобретать знания по музыкальным информационным технологиям; расширение репертуарного кругозора), коммуникативно-игровой (способность будущего руководителя вокального ансамбля, качества и коммуникативные способности, чтобы уделять внимание каждому участнику ансамбля, рефлексивному коммуникативному мышлению, знать психологическое настроение каждого участника ансамбля и коллектива в целом), деятельностно-творческий (способность будущего руководителя вокального ансамблю применять приобретенные в процессе профессиональной подготовки умения, навыки и организаторские способности в практической работе с вокальным ансамблем, творчески его развивать и направлять векторы развития, умение аранжировать как ансамблевые произведения, так и «разлагать на партии» произведения сольных исполнителей. Определенные критерии стали основой для проведения констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: *критерий, диагностирование, будущий руководитель вокального ансамбля, заведение высшего художественного образования.*

SUMMARY

Lymarenko Valerii. Criteria for diagnosing methodological competence formation of the future leader of the vocal ensemble on the basis of edutaiment.

The article considers the problem of determining and substantiating criteria for diagnosing methodological competence formation of the future leader of the vocal ensemble on the basis of edutaiment. The author explores the essence of the concept of "criterion", determines the meaning of this concept and analyzes certain criteria in the works of domestic and foreign researchers. A "criterion" has been found to be the basis for evaluating, defining, or classifying something; measure. The importance and necessity of correct definition of

criteria in experimental research in accordance with the purpose of the article – revealing the essence and content of certain criteria for diagnosing methodological competence of the future leader of the vocal ensemble are substantiated. Based on the research methods of diagnostics, criteria and their indicators are determined: motivational-value (motivation of students to choose vocal-ensemble works of aesthetic and educational orientation through the use of innovative technologies; to determine the impact of repertoire on emotional and spiritual development), cognitive (use of innovative methodological support; students' ability to self-search; ability to select and analyze works; acquire knowledge of music information technology; expanding repertoire horizons), communicative-game (ability of the future leader of the vocal ensemble to have the best personal qualities and communicative abilities, to pay attention to each member of the ensemble, reflective communicative thinking, to know the psychological mood of each member of the ensemble and the team as a whole), creative (ability of the future vocal ensemble leader to apply acquired in the process of professional training skills, abilities and organizational skills in practical work with the vocal ensemble, creatively develop and direct the vectors of development, the ability to arrange both ensemble works and "decompose" works of solo performers) criteria. The defined criteria became the basis for the observational experiment.

Key words: *criterion, diagnostics, future leader of the vocal ensemble, institution of higher art education.*

UDC 378

Pang Bo
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-3387-9088
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/272-280

ROLE OF ARTISTIC-INFORMATIONAL AND PRACTICAL LANDMARKS FOR THE FORMATION OF LEARNERS' MUSICAL-COGNITIVE COMPETENCE

The article actualizes the problem of musical-cognitive competence of junior schoolchildren; the basic concepts of research are considered, namely: "competence", "competency", "musical-cognitive competence". Musical-cognitive competence is characterized in the context of clarifying by the learner of the educational and cognitive problems that arise in the process of perception and creation of musical images. The relationship between formation of the learners' cognitive competence and the cognitive function of art is emphasized. The role of cognitive-informational and practical landmarks of musical art classes for the formation of musical-cognitive competence of schoolchildren is determined.

Key words: *competence, musical-cognitive competence, junior schoolchildren, educational process, value orientations.*

Introduction. Actualization of new requirements for the art education system needs solving the problems of the personality formation, which is able to practically apply knowledge, skills and abilities, realize possible consequences of his/her own actions, and is able to use artistic experience. After all, in the field of art education, knowledge as a product of social, practical and intellectual activities of people is an ideal reproduction of the objective and natural connections of the practically transformed objective world. Cognitive competence as an integrative personality trait provides the

learner with the ability to solve and clarify educational and cognitive problems that arise during perception and creation of musical images.

In view of the above, the urgent problem is formation of the mechanism of learners' musical-cognitive competence development as a factor in the formation of the spiritual world of the individual.

Analysis of relevant research. Domestic scientists (I. Bekh, I. Ziaziun, O. Oleksiuk, O. Shcholokova and others) devoted their work to the development of the problem of competence. Scientists distinguish between general and subject competences, interpret this concept as a means of solving typical and non-standard situations, as the ability of the individual to be active in unpredictable life situations (Bibik et al., 2005; Ziaziun, 2000; Masol, 2006; Mykhailychenko, 2004; Padalka, 2008).

For our study, the position of scientists on the understanding of competence in the context of a wide range of social, communicative skills, based on knowledge and experience, as well as values formed during training, is important. That is, competence is the real ability to apply knowledge (Kabryl, 2011). Thus, an important aspect in the characterization of competences is not their own knowledge, skills and abilities, but the ability to update them based on awareness of what knowledge and skills and personal qualities are needed to solve specific educational problems.

Given these positions, development of the problem of musical-cognitive competence of junior schoolchildren at art lessons is appropriate and timely and is based on significant scientific achievements.

However, the study of scientific literature on the research topic, as well as the study of practical experience allows us to note that the problem of forming the musical-cognitive competence of junior schoolchildren hasn't been investigated enough.

The aim of this publication is concentrated in revealing the priority of artistic-informational and practical landmarks for the formation of musical-cognitive competence of schoolchildren.

Research methods. In the process of elaboration of the selected problem, the methods of systems and comparative analysis, observation of pedagogical and scientific experience were used.

Research results. In the scientific literature there are different interpretations of the category "competence", "competent", which, although do not fundamentally differ, define and emphasize different aspects of this concept. In the reference sources, the concept of "competent" is defined as one who can, has the right to judge something. The dictionary of the Ukrainian language defines

that a competent person is an employee who has sufficient knowledge in any field, who is knowledgeable in a certain field, qualified, has certain powers; full-fledged. The dictionary of foreign words interprets this concept as follows: "competent" (from the Latin *competent* – proper, appropriate) – 1) knowledgeable in a particular field, issue; 2) authorized, full-fledged in resolving a case; "competency" – (Latin *competentia* from *competo* – mutually seek, answer, approach) – the range of powers of any organization, institution or person, the range of issues in which the person has certain powers, knowledge; "competence" – awareness, authority (*Dictionary of foreign words,* 1985).

It should be noted that competence in most cases is interpreted as an integral quality of the personality, which is manifested in the readiness for activities based on knowledge, values and experiences acquired in the process of learning and socialization and focused on independent and successful participation.

In this perspective, competence formation in the educational process is provided not only by awareness of the individual, but also his ability to clarify tasks in various practical activities. Thus, the concept of "competence" is much broader than the concept of "knowledge", "skills", "abilities", as it covers orientation of the individual (motivation, values, etc.), his ability to overcome stereotypes, identify problems, demonstrate mobility, flexibility of thinking, independence, purposefulness.

In the field of our research, musical-cognitive competence is considered as formation of a learner's system of concepts about musical literacy and its purpose, while artistic-cognitive competence is his ability to perceive musical images, comprehend them and reproduce them in practice. Thus, competence characterizes the degree of mastery by a particular person of certain competencies.

Summarizing the essence of the definitions set out in the reference literature, we can describe the concept of "competent" as follows: one who is willing to solve complex problems in the use of innovation to achieve goals based on their own knowledge in a particular field. Competence is the ability to social-value activities based on personal knowledge and practical experience.

Modern scholars also pay considerable attention to the definition of "competence". They substantiate the following features of the concept: availability of knowledge for successful activities, awareness of the role of this knowledge for practice; set of operational skills, ability to be creative in professional activities. The structural elements of professional competence include not only basic knowledge and skills, but also value orientations of the

specialist, motives of his activity, general culture, style of interaction with others, awareness of the world around him and himself in the world, ability to self-improvement, self-development (Kabryl, 2011, p. 66-67).

Important is the definition of the intellectual competence, which was given by I. Ziaziun as a special type of knowledge organization that provides the ability to make effective decisions, particularly in extreme conditions. The elements of knowledge that characterize a competent person include: diversity (multiplicity of different knowledge about different); articulation (elements of knowledge that are clearly defined and interconnected); flexibility (ability to quickly change the content of individual elements of knowledge and relationships between them under the influence of objective factors); speed of actualization (efficiency and easy availability of knowledge); possibility of its use in various situations; availability of key elements; categorical nature (the role of the type of knowledge is defined, which is presented in the form of general principles, approaches, ideas); possession of not only declarative knowledge (about "what"), but also procedural (about "how"); availability of information about one's own knowledge (Ziaziun, 2000, p. 36-40). The concept of "professional-pedagogical competence" is interpreted as the ability of the teacher to transform the specifics of the specialty, which he represents, into the means of personality formation, taking into account the limitations and conditions under which the educational process is conducted. In addition, professional competence of the teacher should be understood as deep knowledge of the teacher of the educational process, modern problems of pedagogy, psychology and subject matter, as well as ability to apply this knowledge in his daily practice (Ziaziun, 2000).

Therefore, learners' competence is understood as a broad awareness in the field of musical art and pedagogy; possession of not only knowledge but also skills; availability of experience of artistic-performing work by means of art. Learners' competence indirectly reproduces their aesthetic orientations, level of general culture, ability to creative self-expression, self-improvement.

Thus, effectiveness of competence formation is ensured in the conditions of deep comprehension of artistic knowledge in the direction of improving performance practice; mastering the multifaceted field of music-theoretical knowledge; integrated use of information from different arts in order to improve musical practice.

Generalization of scientific achievements gives grounds to assert that learners' musical-cognitive competence formation is based on the balanced development of their ability to different artistic activities, the relationship of

musical-theoretical, artistic-aesthetic informativeness and musical-performing skills, flexibility and variability of methodological support of this process.

Serious attention in today's music education needs the issue of activation of learners' experience of musical-professional activity. The analysis of artistic experience is included in the process of cognitive competence formation as a source of information, as a motivational stimulus that sets the goal and expected results of professional activity, as a means of developing performing culture.

Based on the fact that the learner must not only master the relevant range of music-theoretical knowledge, but also understand how this area of competence is related to performance manifestations, and what is important for the formation of artistic competence of the learner's personality.

Analysis of theoretical aspects and practical results of ensuring learners' musical-cognitive competence formation gives grounds to interpret it as a holistic system of musical-theoretical knowledge, practical skills, musical experience, learners' abilities and performance indicators. Formation of this phenomenon involves direction of the educational process to ensure integration processes, interaction of artistic-theoretical and musical heritage, actualization of the relationship between music-aesthetic education and practice of artistic-creative self-realization of schoolchildren.

Elaboration of scientific sources shows that learners' artistic-cognitive competence formation is a complex phenomenon that involves direction of the individual to the holistic cognition of musical phenomena. In this context, the reality reproduced in musical art is perceived by learners much more diversely, much more figuratively than specific theoretical positions or conclusions.

We consider it expedient to focus on the fact that in the artistic image life is fully reproduced in the unity of rational and emotional aspects. Therefore, we perceive artistic images not only speculatively, but also emotionally experience them (Bibik et al., 2005, p. 1). That is, cognitive competence is related to the cognitive function of art. After all, the pupil learns about life through the perception and awareness of artistic images. In this context, development of artistic techniques, acquisition of artistic information about the composer and the work is also important for understanding the work of art as an artistic reproduction of reality.

Formation of learners' artistic-cognitive competence involves compliance with such pedagogical landmarks as: study of the works of art in the stream of socio-artistic phenomena, historical and biographical information; interaction of intellectual and emotional signs of perception of the works of art in order to

ensure integrity; mastering the spiritual essence of artistic images on the basis of artistic and technical skills.

The artistic-theoretical tasks include cognitive and informational issues, assimilation of which by learners contribute to acquisition of knowledge about the peculiarities of style, historical materials for the creation and interpretation of a musical work. When clarifying these tasks, the teacher uses the methods related to activation of pupils' logical thinking, their memory, intelligence, ability to generalize. Under such conditions, the analytical study of a work of musical art encourages learners to mention historical information about the work, biographical data on the life of the composer, ability to master the style and genre of a particular musical work. Thus, cognitive-informational capabilities of learners are formed and manifested in the process of performing educational-theoretical tasks of the musical art lesson.

Practical guidelines for musical art classes also contribute to the formation of learners' artistic-cognitive competence. They are related to the acquisition of skills and abilities to reproduce the ideas of the composer in the performance. To do this, the learner masters the elements of the process of performing a musical work: tempo, rhythm, timbre colors, techniques of voice leading, culmination accents, intonation characteristics.

Instead, formation of this competence in modern conditions involves directing learners to self-education and self-development, which requires consideration of issues of their creative independence, ability to artistic self-esteem. In such circumstances, pupils must work independently on a piece of music, to exercise control over their own creative discoveries in the musical art.

The content and logic of the educational process development in the stream of learners' musical-cognitive competence formation allows to identify the leading landmarks that guide this process. Among them, intensification of pupils' evaluative attitude to art acquires a special role. Intensification of the evaluative attitude of pupils to art is an important reference point for the humanization of art education. The use of value orientations in schoolchildren is motivated by the need to develop artistic practice today in the context of education humanization. The conclusion of researchers to determine the leading role of value orientations in the formation of needs, interests of the person and his motivational system affects the process of upbringing the learner's humanistic attitude to culture, nature, other people and himself. From this we can conclude that any attempt of the teacher to "invest" in the pupil's knowledge, moral, aesthetic norms, avoiding his personal interest in the activity, is fruitless.

The subjective attitude of the learner to the artistic reality should be refined by assessment as "establishing the conformity of quantitative and qualitative characteristics of an object to certain requirements of the subject's landmarks" (Padalka, 2008, p. 37). Providing the necessary musical-aesthetic orientation of learners sets the task of finding such means of developing their emotional and evaluative attitude to works of art, which would emphasize the emotionality, ease of their aesthetic evaluation. Aesthetic assessment that arises in the pupil is associated with the peculiarities of development of his perception, ideas and experience of emotional attitude to artistic values. In this case, the idea of the ideal, certain norms of beauty should not prevail in the aesthetic consciousness of the pupil, because then perception and evaluation of new aesthetic information for him is leveled. Only the flexibility of learners' musical-figurative thinking, their ability to creative search contribute to an adequate aesthetic assessment of artistic innovations. Thus, aesthetic evaluation is interpreted as a rational-emotional act through which the learner makes a choice in the colorful world of art.

Conclusions. Thus, the materials of this publication provide an opportunity to confirm the relevance of the chosen topic and summarize that musical-cognitive competence as an integral personal characteristic ensures the learner's ability to understand educational-cognitive problems that arise during perception and creation of musical images. In addition, formation of learners' musical-cognitive competence is a complex phenomenon that involves orientation of the individual to the holistic knowledge of musical phenomena. Prospects for the study of the selected problem are seen in the elaboration of issues on the specifics of methodological tools for the formation of musical-cognitive competence of the younger generation.

REFERENCES

Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., Локшина, О. І., Овчарук, О. В. (2005). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.» (Bibik, N. M., Vashchenko, L. S., Lokshyna, O. I., Ovcharuk, O. V. (2005). *Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives*. Kyiv: "K.I.S.").

Зязюн, І. А. (2000). Сучасні дидактичні моделі: логіка учіння. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць,* (сс. 36-43). Київ-Вінниця (Ziaziun, I. A. (2000). Modern didactic models: the logic of learning. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems: a collection of scientific papers,* (pp. 36-43). Kyiv-Vinnytsia).

Кабриль, К. В. (2011). Основи формування ціннісної компетентності майбутніх учителів музики. *Вісник Луганс. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка, Ч. 2, № 17 (218),* 65-69 (Kabryl, K. V. (2011). Fundamentals of the formation of value competence of future music

teachers. *Bulletin of Luhansk National University named after T. Shevchenko, Part 2, № 17 (218),* 65-69).

Масол, Л. М. (2006). *Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів.* Харків: Веста, Вид-во «Ранок» (Masol, L. M. (2006). *Methods of teaching art in primary school: guide for teachers*. Kharkiv: Vesta, Ranok Publishing House).

Михайличенко, О. В. (2004). *Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: навчальний посібник*. Суми: Вид-во «Наука» (Mykhailychenko, O. V. (2004). *Fundamentals of general and music pedagogy: theory and history: a textbook*. Sumy: "Science" Publishing House).

Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін).* Київ: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Art pedagogy (theory and methods of teaching art disciplines)*. Kyiv: Education of Ukraine).

Словник іншомовних слів (1985). Київ (*Dictionary of foreign words* (1985). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Пан Бо. Роль художественно-информационных и практических ориентиров в формировании музыкально-познавательной компетентности соискателей образования.

В статье актуализирована проблема музыкально-познавательной компетентности младших школьников; рассмотрены основные понятия исследования, а именно: «компетенция», «компетентность», «музыкально-познавательная компетентность». Охарактеризована музыкально-познавательная компетентность в контексте выяснения соискателем образования учебно-познавательных проблем, возникающих в процессе восприятия и создания музыкальных образов. Подчеркивается взаимосвязь формирования познавательной компетентности учащихся с познавательной функцией искусства. Определяется роль познавательно-информационных и практических ориентиров занятий по музыкальному искусству для формирования музыкально-познавательной компетентности школьников.

Ключевые слова: *компетентность, музыкально-познавательная компетентность, младшие школьники, образовательный процесс, ценностные ориентации.*

АНОТАЦІЯ

Пан Бо. Роль мистецько-інформаційних та практичних орієнтирів у формуванні музично-пізнавальної компетентності здобувачів освіти.

У статті актуалізовано проблему музично-пізнавальної компетентності молодших школярів; розглянуто основні поняття дослідження, а саме: «компетенція», «компетентність», «музично-пізнавальна компетентність». Схарактеризовано музично-пізнавальну компетентність у контексті з'ясування здобувачем освіти навчально-пізнавальних проблем, які виникають у процесі сприймання та створення музичних образів. Підкреслюється взаємозв'язок формування пізнавальної компетентності учнів із пізнавальною функцією мистецтва. Визначається роль пізнавально-інформаційних та практичних орієнтирів занять із музичного мистецтва задля формування музично-пізнавальної компетентності школярів.

Матеріали статті уможливлюють підтвердження актуальності обраної теми й узагальнення, що музично-пізнавальна компетентність як інтегральна особистісна характеристика забезпечує спроможність учня з'ясовувати навчально-пізнавальні проблеми, що виникають під час сприймання та створення музичних образів. Крім того, формування музично-пізнавальної компетентності учнів є складним феноменом, що передбачає спрямування особистості до цілісно-образного

пізнання музичних явищ. Перспективні орієнтири дослідження обраної проблеми вбачаються в розробці питання щодо специфіки методичних засобів формування музично-пізнавальної компетентності підростаючого покоління.

Ключові слова: *компетентність, музично-пізнавальна компетентність, молодші школярі, освітній процес, ціннісні орієнтації.*

UDC 37.013

Tao Ye
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0001-9226-2574
Maryna Boichenko
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-0543-8832
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/280-290

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF TEENAGERS' INTERCULTURAL TOLERANCE FORMATION

The article highlights criteria (cognitive-identification, motivational-value, emotional-evaluative and behavioral), their indicators and levels of teenagers' intercultural tolerance, which is formed by means of musical art. Cognitive-identification criterion is a measure of the depth and scope of knowledge of teenagers, necessary for self-awareness as a representative of a particular culture and formation of a tolerant attitude towards other cultures in the multicultural space of education institutions and multicultural society as a whole. Motivational-value criterion characterizes teenagers' motivation for intercultural interaction, desire to study culture, features of historical development, customs, traditions, folklore of other cultures, learn about prominent figures of culture and arts, as well as values of other cultures and their representatives. Emotional-evaluative criterion determines the attitude of an individual to his own culture and the culture of other peoples, as well as their representatives. Behavioral criterion determines the type of individual behavior in various situations of intercultural interaction.

Key words: *intercultural tolerance, teenagers, musical art, criteria, indicators, levels of teenagers' intercultural tolerance formation.*

Introduction. One of the characteristic features of modern civilization is cultural heterogeneity of societies. In this context actualizes the issue of raising the level of culture of interethnic relations, in which trust, social harmony and solidarity are the main components of common life. This suggests that intercultural communication nowadays is one of the driving cultural foundations of modern civilization. Under these conditions, acquired and consolidated in practice socio-personal skills of intercultural tolerance will allow in the process of intercultural communication to choose the right tools appropriate to socio-cultural contexts, create discourses, choose communication strategies and tactics acceptable to achieve goals, which increases intercultural interaction. It is common knowledge that adolescence is a sensitive period for forming intercultural tolerance, that is why we have chosen teenagers as a target category to form this personal quality.

Analysis of relevant research. Different aspects of forming intercultural, polycultural, cross-cultural competences were revealed in the works of V. Boichenko, L. Halaievska, L. Honcharenko, P. Kendzor, V. Kompaniiets, A. Kozyr, V. Kuzmenko, T. Levchenko, O. Pometun, O. Shevniuk, M. Simonenko, H. Rolutska, L. Volik, L. Vorotniak, O. Yeremenko, V. Yershov and others.

At the same time, the issue of forming teenagers' intercultural tolerance by means of musical art, in particular its criteria, indicators and levels, hasn't been revealed yet.

The aim of this article is to highlight criteria, indicators and levels of teenagers' intercultural tolerance formation by means of musical art.

In order to achieve the desired objectives, the following **research methods** have been used: general scientific – analysis, synthesis, generalization, comparison; specific scientic – terminological analysis – to reveal the definitions of the investigated concepts; structural-logical – to determine the structure of criteria and indicators of teenagers' intercultural tolerance.

Research results. Criteria, indicators and levels of intercultural tolerance of teenagers are diagnostic tools that will be used to identify areas and test the effectiveness of the formation of this quality. It is an indisputable fact that pedagogical diagnostics is an integral part of experimental research. According to O. Andriienko, pedagogical diagnostics is "a system of qualitative and quantitative characteristics of the effectiveness and trends of self-development of the education system, including its purpose, content, forms and methods, didactic and technical means, conditions and results of learning, education and self-development" (Andriienko, 2002). Thus, pedagogical diagnostics allows us to determine the conditions and circumstances that determine the course of the educational process – in the context of our study – the process of intercultural tolerance of teenagers by means of musical art, as well as identify reasons that can both promote and hinder the desired result.

The studied quality is determined by the criteria, which in the scientific literature are interpreted as "the basis for evaluation, definition or classification of something" (*Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes,* 1973). As a basis for classification, the criterion allows to identify the degree of formation of teenagers' intercultural tolerance, to determine whether the goal of the process of formation of the studied quality is achieved, to find out the effectiveness of the introduced pedagogical conditions for teenagers' intercultural tolerance by means of musical art. The complex application of criteria and relevant indicators allows to objectively assess the

level of teenagers' intercultural tolerance, to model the program of their formation and to assess the effectiveness of this process.

As evidenced by the analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research, it is common in the scientific space to conditionally divide the criteria of education (formation of a certain quality of the personality) into two groups:

• "hard" criteria, which include important statistics that together characterize the general state of education of youth;

• "soft" criteria that allow teachers to get a general idea of the course and results of the educational process (Moiseiuk, 2003).

Thus, in the context of our study, we define the criterion as a feature on the basis of which the assessment of the levels of intercultural tolerance of teenagers is performed. As an indicator – a quantitative or qualitative manifestation of the feature that determines the assessment, level, style of measuring the value. We consider it expedient to emphasize that formation of any quality of the personality is impossible without the means by which this process takes place. The main criterion for the formation of teenagers' intercultural tolerance is a certain level, which is manifested in the qualities and behavior of teenagers. In order to determine the level of teenagers' intercultural tolerance formation we single out the criteria, as well as a sufficient number of indicators to fully characterize the levels of formation of the main category of our study.

Agreeing with N. Moiseiuk, we note that upbringing of the individual is evidenced by such qualities as dignity, honor, decency, justice, truthfulness, ability to keep one's word, decency and so on. In addition, upbringing of the personality supposes formation of the attitude of the individual to others – respect, tact, tolerance, etc. (Moiseiuk, 2003, p. 420).

It should be noted that in modern scientific discourse there is no unanimity of views among scientists on the criteria and indicators of education in general, and formation of such a quality as intercultural tolerance in particular. Intercultural competence, multicultural tolerance, multicultural upbringing, etc. are also relevant to the studied quality, and therefore we find it expedient to consider the criteria and indicators identified by Ukrainian scientists to characterize their essence.

In particular, L. Halaievska to the criteria of multicultural education of students refers: possession of national culture, which requires knowledge of nationality, customs, traditions, symbols, famous personalities; intercultural criterion, which is determined by the level of students' awareness of the

culture of other peoples and motivation to learn a foreign language; emotional criterion, which is characterized by the level of development in education applicants of such qualities as tolerance, tolerant attitude to representatives of another culture, etc. (Halaievska, n.d.).

In the UNESCO document "Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework" (2013), intercultural competence is considered through the prism of two interconnected and complementary approaches – cultural identity (values, beliefs, attitudes) and communicative channels (verbal and nonverbal communication). The basis of intercultural competence is cultural diversity, human rights and intercultural dialogue. Accordingly, foreign researchers see ways to form intercultural skills in the education and upbringing of young people, promotion and support of intercultural policy by the public, and the result of intercultural education – in such established personal qualities as intercultural responsibility, self-awareness, ability to see different perspectives, positive attitude, multilingualism, knowledge of other cultures, etc. (*Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework,* 2013).

Thus, in this document intercultural competence includes cognitive (knowledge and ideas about different cultures and cultural communities, skills and abilities of their critical study and analysis; knowledge about the peculiarities of interaction of representatives of different cultures, etc.), value (presence of value orientations, including tolerance) which is an interaction with representatives of other cultures) and activity (organization of intercultural interaction) components (ibid.).

In turn, P. Kendzor refers to the criteria and indicators of the students' polycultural competence formation: cultural-cognitive criteria, characterized by such indicators as knowledge about the culture (history, traditions, heritage, etc.) of one's people, as well as its most prominent representatives; knowledge of other cultural groups, recognition of other views, etc.; tolerance-value criterion, which is met by such indicators as a positive and tolerant attitude, motivation for intercultural interaction, recognition of the value of each individual and respect for human dignity, etc.; communicative-behavioral criterion, among the indicators of which are civic activity and respect for human rights, formed communication skills; sociability, ability to intercultural dialogue (Kendzor, 2017).

V. Boichenko in the process of experimental work on multicultural education of junior schoolchildren in the educational process of the school singled out cognitive (knowledge of human relationships, moral norms, culture of behavior, communication and speech; ability to assess the facts on the basis of acquired knowledge, etc.); emotional-evaluative (positive attitude to moral

norms that regulate human relations; respect for human dignity; positive motivation for impartial interaction with representatives of national, racial, religious communities; tolerant attitude towards others); activity (formed culture of behavior and culture of communication, ability to prevent or constructively resolve conflict situations, etc.) criteria (Boichenko, 2006).

Thus, analysis of scientific research of Ukrainian and foreign scholars allowed to identify a number of criteria for the formation of teenagers' intercultural tolerance, namely: cognitive-identification, motivational-value, emotional-evaluative and behavioral.

Cognitive-identification criterion is a measure of the depth and scope of knowledge of teenagers, necessary for self-awareness as a representative of a particular culture and formation of a tolerant attitude towards other cultures in the multicultural space of education institutions and multicultural society as a whole.

Indicators of the cognitive-identification criterion include:

- intercultural literacy;
- knowledge of culture, features of historical development, customs, traditions, folklore, artistic heritage of one's own people, as well as prominent figures of culture and arts;
- self-awareness as a representative of a certain culture, cultural identification of the individual;
- knowledge of culture, features of historical development, customs, traditions, folklore, artistic heritage of other peoples, their outstanding figures of culture and arts;
- knowledge of the interaction of the representatives of different cultural communities;
- knowledge of moral norms, culture of behavior, communication, etc.

Motivational-value criterion characterizes teenagers' motivation for intercultural interaction, desire to study culture, features of historical development, customs, traditions, folklore of other cultures, learn about prominent figures of culture and arts, as well as values of other cultures and their representatives.

Indicators of the motivational-value criterion are:

- recognition of the value of personality and culture as a social phenomenon;
- interest in the study of native culture, customs, traditions, means of art;

- interest in studying the culture of other peoples, their customs, traditions, means of art;
- respect for the uniqueness of the culture of the Ukrainian people and the cultures of other peoples;
- formation of value orientations on the basis of humanism and democracy;
- awareness of the need to adhere to norms and rules during intercultural interaction;
- desire to increase the level of knowledge about one's own culture and the cultures of other nations, etc.
- social responsibility for one's words and actions;
- ability to overcome stereotypes, prejudices, aggression.

Emotional-evaluative criterion determines the attitude of an individual to his own culture and the culture of other peoples, as well as their representatives.

The indicators of the *emotional-evaluative criterion* include:

- positive perception of cultural diversity and representatives of different cultures;
- openness to the culture of other peoples, readiness to get acquainted with their cultural heritage, including in the field of musical art, and creative borrowing of the best cultural samples;
- patience;
- absence of anxiety;
- empathy;
- critical thinking;
- social flexibility;
- social perception;
- emotional stability, the ability to control emotions in response to adverse factors of interpersonal influence;
- independence, etc.

Behavioral criterion determines the type of individual behavior in various situations of intercultural interaction.

Indicators of the *behavioral criterion* include:

- ability to tolerant communication with the representatives of other cultures, social groups, etc.;
- ability to establish contact, establish positive intercultural interaction with representatives of other cultures in order to achieve understanding;
- ability to put oneself in the place of others;

• taking responsibility in situations that may lead to intercultural misunderstandings;

• implementation of self-regulation;

• ability to maintain intercultural dialogue, etc.

In accordance with the above criteria and indicators, we have identified three levels of teenagers' intercultural tolerance formation: high, medium, low.

High level. Teenagers who have a high level are characterized by intercultural literacy and intercultural thinking. They have deep knowledge of culture, features of historical development, customs, traditions, folklore, artistic heritage of their own people, prominent figures of culture and arts, as well as deep knowledge of culture, features of historical development, customs, traditions, folklore, artistic heritage of other peoples, their outstanding figures of culture and arts. Students perceive themselves as representatives of a certain culture, identify themselves with a certain cultural community. Students have a thorough knowledge of moral norms, culture of behavior, communication and interaction of representatives of different cultural communities. Teenagers are deeply aware of the values of personality and culture as a social phenomenon, show significant interest in the study of native culture, customs, traditions, means of art, as well as the culture of other peoples, their customs, traditions, means of art. Students show respect for the uniqueness of the culture of the Ukrainian people and the cultures of other peoples, are marked by a high level of formation of value orientations on the basis of humanism and democracy. They are deeply aware of the need to comply with norms and rules during intercultural interaction, always show a desire to increase the level of knowledge about their own culture and the cultures of other peoples, and so on. Educators show social responsibility for their words and actions and demonstrate ability to overcome stereotypes, prejudices, aggression and so on. In the process of using musical arts during lessons and extracurricular activities, adolescents demonstrate a positive perception of cultural diversity and cultures, openness to the culture of other peoples, willingness to learn about their cultural heritage, including music, and creative borrowing of the best cultural samples. They have such well-formed qualities as patience, lack of anxiety, social flexibility, emotional stability, etc. Students have good control over their own emotions, including negative ones that may arise in the process of intercultural interaction.

Medium level. Such teenagers demonstrate a sufficient level of intercultural literacy. They are sufficiently acquainted with the culture, features of historical development, customs, traditions, folklore, artistic heritage of their

own people, outstanding figures of culture and arts, as well as culture, features of historical development, customs, traditions, folklore, artistic heritage of other peoples, their outstanding figures of culture and arts. Students are mostly aware of themselves as representatives of a certain culture. Students have sufficient knowledge of moral norms, culture of behavior, communication and interaction of representatives of different cultural communities. Teenagers have some ideas about the values of the personality and culture as a social phenomenon, they show some interest in studying the native culture, customs, traditions, means of art, as well as the culture of other peoples, their customs, traditions, means of art. In most cases, students show respect for the uniqueness of the culture of the Ukrainian people and the cultures of other peoples, have a sufficient level of formation of value orientations. They are sufficiently aware of the need to comply with norms and rules during intercultural interaction, mostly show a desire to increase the level of knowledge about their own culture and the cultures of other peoples, and so on. Students with a medium level of intercultural tolerance show social responsibility for their words and actions and demonstrate the ability to overcome stereotypes, prejudices, aggression and so on. In the process of using the means of musical art during lessons and extracurricular activities, teenagers sufficiently perceive cultural diversity and representatives of different cultures, demonstrate openness to the culture of other peoples, willingness to get acquainted with their cultural heritage, including music. Such qualities as patience, lack of anxiety, social flexibility, emotional stability, etc. are mostly formed. Students try to control their own emotions, including negative ones that may arise in the process of intercultural interaction.

Low level. Teenagers with a low level of intercultural tolerance are characterized by intercultural illiteracy. They have a weak idea of culture, features of historical development, customs, traditions, folklore, artistic heritage of their own people, prominent figures of culture and arts, as well as culture, features of historical development, customs, traditions, folklore, artistic heritage of other peoples, their prominent figures of culture and arts. Students have a weak idea of themselves as representatives of a particular culture, do not identify themselves with a particular culture. Students have a superficial knowledge of moral norms, culture of behavior, communication and interaction of representatives of different cultural communities. Teenagers have weak ideas about the values of the personality and culture as a social phenomenon, show indifference to the study of native culture, customs, traditions, means of art, as well as the culture of other peoples, their customs, traditions, means of art. They are insufficiently aware of

the need to comply with norms and rules during intercultural interaction, do not show a desire to increase the level of knowledge about their own culture and the cultures of other peoples, and so on. Teenagers are not socially responsible for their words and actions and show stereotypical thinking, prejudice against other cultures, aggression, and so on. In the process of using the means of musical art during lessons and extracurricular activities, adolescents do not have a strong interest in cultural diversity and show a low level of readiness to get acquainted with the cultural heritage of other peoples, including in the field of musical art. Teenagers are marked by intolerance, anxiety, emotional instability, and so on. Students have little control over their own negative emotions that may arise in the process of intercultural interaction and can provoke conflicts. Such teenagers are characterized by selfishness, they are not ready for intercultural interaction.

Conclusions. Thus, based on the analysis of scientific and pedagogical literature, we have identified such criteria for the formation of intercultural tolerance of teenagers as cognitive-identification, motivational-value, emotional-evaluative and behavioral. Comprehensive application of these criteria and indicators allows an objective assessment of the level of intercultural tolerance of teenagers, identification of the aspects that need improvement, comparison of the results obtained during the molding phase of the experiment, drawing conclusions about the effectiveness of the proposed methodology.

The prospects for further research are seen in the substantiation of pedagogical conditions for the formation of teenagers' intercultural tolerance.

REFERENCES

Андрієнко, О. С. (2002). Діагностування в навчальному процесі. *Вісник Запорізького державного університету, 1,* 1-5 (Andriienko, O. S. (2002). Diagnostics in the learning process. *Bulletin of Zaporizhzhia State University, 1,* 1-5).

Бойченко, В. В. (2006). *Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи* (автореф. дис. … канд. пед. наук). Херсон (Boichenko, V. V. (2006). *Multicultural education of junior schoolchildren in the educational process of the school* (PhD thesis abstract). Kherson).

Галаєвська, Л. (б.д.). *Полікультурне виховання здобувачів освіти в Новій українській школі.* Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/721845/1/%D0%93%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%94%D0%B2%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%20_.pdf (Halaievska, L. (b.d.). *Multicultural education of students in the New Ukrainian School.* Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/721845/1/%D0%93%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%94%D0%B2%D1%8C%D0% BA% D0% B0_% D0% A2% D0% B5% D0% B7% D0% B8% 20_.pdf).

Кендзьор, П. І. (2014). Толерантність як ціннісна складова полікультурної компетентності особистості школяра. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, Вип. 18, кн. 1,* 306-316 (Kendzor, P. I. (2014). Tolerance as a value component of polycultural competence of the student's

personality. *Theoretical and methodological problems of education of children and students, Vol. 18, Book 1,* 306-316).

Кендзьор, П. І. (2017). *Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика)* (автореф. дис. … докт. пед. наук). Київ (Kendzor, P. I. (2017). *Polycultural education of students in the system of activity of a general education institution (theory and methodology)* (DSc thesis abstract). Kyiv).

Мойсеюк, Н. Є. (2003). *Педагогіка*. Київ (Moiseiuk, N. Ye. (2003). *Pedagogy*. Kyiv).

Словник української мови: в 11 томах (1973). Том 4 (*Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes* (1973). Volume 4).

Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework (2013). UNESCO, Paris.

РЕЗЮМЕ

Тао Е, Бойченко Марина. Критерии, показатели и уровни сформированности интеркультурной толерантности подростков.

В статье отражены критерии (когнитивно-идентификационный, мотивационно-ценностный, эмоционально-оценочный и поведенческий), их показатели и уровни интеркультурной толерантности подростков, формируемые средствами музыкального искусства. Когнитивно-идентификационный критерий представляет собой степень глубины и объема знаний подростков, необходимых для осознания себя как представителя определенной культуры и формирования толерантного отношения к другим культурам в мультикультурном пространстве учебных заведений и мультикультурного общества в целом. Мотивационно ценностный критерий характеризует мотивацию подростков к интеркультурному взаимодействию, желание изучать культуру, особенности исторического развития, обычаи, традиции, фольклор других культур, познавать выдающихся деятелей культуры и искусства, а также ценности других культур и их представителей. Эмоционально-оценочный критерий определяет отношение личности к собственной культуре и культуре других народов, а также их представителям. Поведенческий критерий определяет тип поведения личности в разных ситуациях интеркультурного взаимодействия.

Ключевые слова: *интеркультурная терпимость, подростки, музыкальное искусство, критерии, показатели, уровни сформированности интеркультурной терпимости подростков.*

АНОТАЦІЯ

Тао Є, Бойченко Марина. Критерії, показники та рівні сформованості інтеркультурної толерантності підлітків.

У статті висвітлено критерії (когнітивно-ідентифікаційний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-оцінний та поведінковий), їх показники та рівні інтеркультурної толерантності підлітків, що формується засобами музичного мистецтва. Когнітивно-ідентифікаційний критерій являє собою міру глибини й обсягу знань підлітків, необхідних для усвідомлення себе як представника певної культури та формування толерантного ставлення до інших культур у мультикультурному просторі закладів освіти та мультикультурного суспільства в цілому. Показники когнітивно-ідентифікаційного критерію включають інтеркультурну грамотність, знання про культуру власного народу, культурну ідентифікацію особистості, знання про культуру інших народів, знання про взаємодію представників різних культурних спільнот, моральних норм, культури поведінки, спілкування тощо. Мотиваційно-ціннісний критерій характеризує мотивацію підлітків до інтеркультурної взаємодії, бажання вивчати культуру, особливості історичного розвитку, звичаї, традиції,

фольклор інших культур, пізнавати видатних діячів культури й мистецтва, а також цінності інших культур та їх представників. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію слугують визнання цінності особистості та культури як соціального феномена, інтерес до вивчення рідної культури й культури інших народів, повага до їх унікальності, сформованість ціннісних орієнтацій, здатність долати стереотипи тощо. Емоційно-оцінний критерій визначає ставлення особистості до власної культури та культури інших народів, а також їх представників. До показників емоційно-оцінного критерію віднесено позитивне сприйняття культурного різноманіття, відкритість до культури інших народів, емпатійність, емоційну стабільність, здатність контролювати емоції тощо. Поведінковий критерій визначає тип поведінки особистості в різних ситуаціях інтеркультурної взаємодії. Показники поведінкового критерію охоплюють здатність до толерантного спілкування з представниками інших культур, уміння встановлювати контакт, налагоджувати позитивну інтеркультурну взаємодію, уміння підтримувати інтеркультурний діалог тощо.

Ключові слова: *інтеркультурна толерантність, підлітки, музичне мистецтво, критерії, показники, рівні сформованості інтеркультурної толерантності підлітків.*

УДК 784.75.036. 9-781.6

Наталія Фоломєєва
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-7832-4748
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/290-300

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОПАНУВАННЯ ВОКАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТИЛЮ ФАНК У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Мета статті – конкретизація особливостей вокалу в стилі фанк та визначення методичних основ їх опанування майбутніми естрадними співаками у процесі їх професійної підготовки. Методи дослідження: системно-аналітичний та порівняльно-історичний. Основними особливостями вокалу в стилі фанк є: 1) майже повна відсутність скетової імпровізацій, переважання співу з текстом, часто дуже безглуздого змісту, супроводжуваний криками, іншими шумовими ефектами голосу без певної звуковисотності; 2) орієнтація на парадоксальний саунд, у якому переважає відчуття ритмо-пластики руху, переданого через своєрідну вокальну перкусію; 3) принципова рівноправність голосу вокаліста та музичних інструментів для створення максимальної звукової експресії.

Ключові слова: *фанк, стиль фанк, вокальні особливості, співак, скет, саунд, опанування вокальних особливостей, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Загальний культурний розвиток, реформування вищої освіти й запровадження нових стандартів вищої освіти в галузі знань «Культура і мистецтво» обумовлюють необхідність перегляду методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх естрадних співаків. Важливою складовою розвитку професійної майстерності є опанування вокальних особливостей різних стилів, зокрема, фанку. Використання терміну «вокальні особливості стилю фанк» обумовлені, передусім, тим, що він

передбачає використання вокального інтонування у визначеному стилі музики, відповідно, для здобувачів вищої освіти, які вивчають і виконують твори цього стилю, важливими, насамперед, є саме вокальні особливості стилю фанк. Саме тому особливої актуальності набувають методичні основи опанування вокальних особливостей стилю фанк майбутніми естрадними співаками у процесі їх професійної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічною основою розгляду вокальних особливостей стилю фанк є дослідження у сфері джазології. Серед фундаментальних мистецтвознавчих праць окреме місце мають напрацювання Т. Адорно (Adorno, 1946) та Й. Бірендта (Berendt, 1992). Значний внесок у розробку персонології джазового виконавства здійснила М. Вайєр (Weir, 2005). Вагомого методичного значення набули праці Б. Столоффа (Stoloff, 1996). Окремі дослідження присвячені розвитку фанку в системі музичного мистецтва (Blesh, 2007). Водночас науково-методичні праці, присвячені висвітленню методичних засад опанування вокальних особливостей стилю фанк майбутніми естрадними співаками у процесі їх професійної підготовки наразі відсутні у вітчизняному музично-педагогічному науковому дискурсі.

Мета статті полягає в конкретизації особливостей вокалу в стилі фанк та визначенні методичних основ їх опанування майбутніми естрадними співаками у процесі їх професійної підготовки.

Методи дослідження. У дослідженні використано: системно-аналітичний та порівняльно-історичний методи. Системно-аналітичний метод використовувався для конкретизації особливостей вокалу в стилі фанк і визначення методичних засад їх опанування співаками; порівняльно-історичний метод використовувався для визначення стилістичних особливостей фанку та його диференціації в історичному розвиткові джазового мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж характеризувати стильові особливості, доцільно конкретизувати виконавську вокально-джазову специфіку загалом. У наявних наукових працях теоретичного й методичного характеру з питань вокально-джазової специфіки (М. Вайєр (Weir, 2005), Н. Дрожжина, А. Карягіна, О. Степурко, Б. Столофф (Stoloff, 1996), О. Федорченко) представлені різні точки зору на «вокал у джазі». Переважна більшість дослідників солідарні в тому, що ці явища багатоскладові і далеко не однорідні, як неоднорідне й саме мистецтво джазу та джазова стилістика, що має властивість поширюватися, зокрема, на поп-музику та академічну музику.

Естетичне «роздвоєння» (Adorno, 1946), властиве джазу, який розвинувся з напівфольклорних імпровізаційних музично-творчих видів XX століття, а потім був адаптований до естрадно-комерційної сфери масових жанрів, позначається і на різному розумінні вокально-джазового виконавства як особливого феномену.

Вокал у джазі – явище, що народжується в контексті переінтонування, пов'язаного, передусім, зі стилем (Sargent, 1975). Пріоритет стилю у вокалі означає, що вся атрибутика музично-стильового комплексу в ньому виражається, як і в будь-якому стильовому явищі, через співвідношення індивідуального та типового. Якщо екстраполювати це на вокал у джазі, то це означає, що цей «стильовий організм» індивідуальний і втілюється через творчість вокаліста, яка є стилістично-обумовленою, але типізується через комплекс ознак, загальних для даного різновиду вокального мистецтва. Це вказує на певну двоїстість самого поняття «вокал у джазі», на яке існують два погляди.

Ідеться про те, що співак, в ідеалі, повинен віртуозно керувати своїм голосом, а це передбачає володіння вокальною технікою; як і будь-який інший музикант, він має бути музично грамотним; володіти високим рівнем сценічної майстерності (Stoloff, 1996). Це об'єктивні вимоги до джазового вокаліста-професіонала, що володіє відповідними компетенціями, необхідними для мистецтва джазової вокальної імпровізації. У стильовому сенсі цей комплекс відображає видові особливості сукупного поняття «вокальний стиль», яке умовно диференціюється за жанровими напрямами вокального мистецтва: «народний, «академічний», «естрадний». Необхідно акцентувати, що «джазовий» напрям у переліку відсутній, оскільки визначення його специфіки можливе лише у взаємозв'язках із іншими перерахованими. Основою для порівняння може бути «технологія» вокалу як мистецтва сольного співу. Академічні співаки повинні мати поставлений голос, у якому головна якість визначається сильним імпедансом. Академічний «спів на опорі» – наслідок сильного імпедансу, який повинен мати оперний співак, здатний «змагатися» за силою звуку з симфонічним оркестром. З точки зору вокальної фонації в цих акустичних умовах сильний імпеданс виступає не лише як «сила звуку» голосу, а й як захисний механізм, спрямований, на думку Р. Юссона, на те, щоб урівноважити значний підзв'язочний тиск і відповідно пом'якшити тонус голосових зв'язок.

У джазовому вокалі, у якому сила співацького голосу також важлива, але не є визначальною, на першому плані не імпеданс, а «рухливість», а також «характеристичність» звуку голосу, який у принципі не може

конкурувати з трубою чи тромбоном (а мікрофонне посилення з'явилося лише у 30-х роках) (Tagg, 1982). У класичному (традиційному) джазі, заснованому на камерній імпровізації на теми-стандарти та свінгування, голос вокаліста – лише один з тембрів ансамблю, звідки й виникла техніка scat-вокалу «інструментального співу», заснованого на наслідуванні тих чи інших акустичних інструментів (труба, саксофон та ін.).

Ще однією вагомою особливістю джазового вокального виконавства є сталість образу співака. Якщо академічний виконавець щоразу перевтілюється в певний сценічний образ, а в концертно-камерному співі – в образ, обумовлений піснею чи романсом, то джазовий виконавець-вокаліст щоразу репрезентує самого себе. Така персоніфікація – головна відмінна ознака джазового співу.

Характеризуючи основи джазового вокалу, О. Степурко виділяє три його основні стилістичні особливості: а) парадоксальний саунд, б) занижене інтонування; в) фразування «офф-біт». Під парадоксальним саундом розуміється використання оригінальних прийомів вокального та шумового інтонування, що охоплюють широкий діапазон – від пісенної кантилени, інструментального скет-співу на склади без тексту до «співів із хрипом», звуку «з підвиванням», спеціального «гугнявого» звуку, і навіть вигуків, позбавлених звуковисотності. Саме за «саундом» відрізняються та миттєво розпізнаються індивідуальні особливості джазових вокалістів – Л. Армстронга («хриплий» звук, наслідування труби), Дж. Лі Хукера («гугнявий» звук, наслідування саксофон-альту), Х. Вульфа (звук з «підвиванням», наслідування тромбону).

Палітра парадоксального саунду у джазових виконавців надзвичайно різноманітна. При цьому якість вокалу визначається саме тим, що знайдено свій саунд, що базується на природному тембрі та набутій техніці, але пофарбовано в неповторні тони. Будь-яке наслідування тому чи іншому співаку в вокально-джазовій культурі не прийнято, що визначає її відмінність від стабільних зразків «співів на опорі» або «горлових співів», відповідно, в академічному та народному вокальних жанрах.

Щодо чистоти інтонування, то класична джазова «занижена інтонація» – не єдина ознака звуковисотності в мистецтві джазового вокалу. Доречніше говорити про мобільність звуковисотного інтонування, яке в парадоксальному саунді може бути як заниженим (блюзові форми джазового вокалу), так і завищеним (latino-jazz, стиль bossa nova). Іноді звуковисотність взагалі порушується як така. Типовим прикладом чого можуть бути «ударні»

звучання голосу у Б. Макферріна, вигуки, крики, що широко застосовуються майстрами стилів фанк і соул (Дж. Браун, Л. Грехем).

Щодо техніки off-beat у вокалі в джазі, то вона є прямим відображенням свінгу. Інтонування ритму в джазі завжди підпорядковане пластиці несинхронних, що порушують рівномірну метрику за рахунок синкоп та тріолей, перенесення акцентних долей на слабкі долі розмірів. Іноді ця техніка зовсім виходить за межі метричної «сітки», що характерно для вільних, так званих неакомпанованих, форм джазового виконавства, зокрема, вокального. Сформувавшись у своїх основних стилістичних рисах, джазовий вокал став класикою в межах мистецтва «третього» пласту. Його почали вивчати й систематизувати, описувати в різних навчальних посібниках, присвячених, в основному, техніці скет-імпровізації (Lambert, 2013).

Будь-яке мистецтво імпровізації засноване на поєднанні типових, жанрово стійких норм-правил та їх індивідуального творчого втілення, що означає «свободу» виконавця, який виступає в імпровізації двоїсто – як автор музики та виконавець одночасно.

Техніка скет-вокалу як типова ознака джазової імпровізації не охоплює всієї сукупності вокально-джазової стилістики. Скет-імпровізації виникали як свого роду квазі-інструментальні каденції-вставки під час інтонування вербального пісенного тексту. Традиційно вважається, що скет сформувався у стилі бібоп, що виник у 40-ті роки минулого століття як альтернатива традиційному свінгу. Джазологи здебільшого вважають, що сам термін «бібоп» отримав назву від скет-поспівки, яку використав Діззі Гіллеспі. За його легендою, ця назва утворилася як поєднання складів, якими він співав характерний для бібопу музичний інтервал – блюзову квінту, що з’явилася в доповнення до блюзових терцій та септими (Lambert, 2013). Попри легенди, які існують також про «винайдення» скету Луї Армстронгом, генеза скет-вокалу в джазі набагато складніша й походить до доджазових і ранньоджазових форм пісенно-танцювального музикування, прямо не пов’язаного зі скет-імпровізацією.

Це відображено, зокрема, у дисертації О. Федорченка, де визначено відмінності двох видів скету: «скет інструментальний» – вокаліст прагне максимально наблизитися до тембру та звуковидобування будь-якого музичного інструменту, використовуючи ті самі прийоми, якими користуються інструменталісти: найпоширеніші мелодійні звороти, стрибки на великі інтервали, інструментальна техніка, пасажі, а також свобода виконавця у виборі гармонійних, ритмічних, тембрових, інтонаційних та артикуляційних засобів; і «скет неінструментальний» – вокаліст не ставить

перед собою завдання бути схожим на будь-який музичний інструмент (наприклад, наслідування звуків живої та неживої природи), але може наблизити слухачів до розуміння відмінностей, властивих різним вокалістам, тобто національних, гендерних, психологічних та інших особливостей.

І все ж специфіка джазового вокалу значною мірою визначається саме скетом. Ця традиція лише «приписується» Л. Армстронгу, але насправді має більш глибокі витоки, що йдуть у основи джазового музикування, зокрема, в афроамериканську перкусію. Відтворення голосом звуків ударних інструментів лежить в основі техніки «складового» співу», яке ще до Л. Армстронга та Е. Фітцджеральд мало свою історію та яскравих представників (Stoloff, 1996). Манера вокального скет-інтонування притаманна як власне джазу, так і його витокам, серед яких регтайм та музичні номери їхньої афроамериканської «менестрільної» драми» рубежу XIX – XX століть (Lambert, 2013). Наприклад, майстри регтайму, зокрема, Дж. Ролл Мортон, зазначають, що вони використовували скет-спів у своїх фортепіанних імпровізаціях ще в 1906-1907 роках (Blesh, 2007).

Надалі ця практика поширилася й на біг-бенди, зокрема на нью-орлеанський стиль. Як свідчить Дж. Р. Мортон в одному зі своїх інтерв'ю, джазові музиканти-інструменталісти ще задовго до Л. Армстронга та Д. Гіллеспі практикували вокальне скет-виконання (заготовки) своїх імпровізацій, використовуючи їх як окремі фрагменти-приспіви (найчастіше перед інструментальною імпровізацією (Berendt, 1992).

Після бібоп, у якому скет став практично постійним компонентом джазового музикування, цей вид інструментального вокалу у 60-ті – 70-ті роки XX століття своєрідно використовується у стилі фрі-джаз. Поряд зі складовим співом, його представники, зокрема, А. О'Дей, К. МакРей, Е. Джефферсон та ін., широко використовували скет-вокал у його «неінструментальній» формі (Lambert, 2013).

У межах фрі-джазу, що зближувався з академічною авангардною музикою, виникає і принципово нова лінія у використанні скет-вокалу, пов'язана із scat-адаптацією музики класиків. Саме тоді Уорд Свінг у межах нестандартної вільної музичної композиції» («an unusually liberal musical education») використав ідею «скетового» співу щодо музики І. С. Баха, створивши «The Swingle Singers» (Lambert, 2013).

Повернення в 70-і роки стилю бібоп, який у джазовому мистецтві стає загальноприйнятим, зробив скет практично обов'язковим компонентом джазових композицій-імпровізацій. Одночасно скет проникає і в «суміжні» з джазом форми музикування, зокрема, у рок-

музику: «У зв'язку з цим можна назвати відомого рок-музиканта Діона Ді Муччі. Проникнення скета в поп-музику пов'язане з ім'ям Джона Поля Ларкіна, відомого під псевдонімом Джона Скетмена (Lambert, 2013).

Скет-вокал різноманітний за стилістикою, причому кожен вокаліст обирає свою манеру співу, використовуючи ресурси свого індивідуального тембру та діапазону, а також орієнтуючись на джазові стилі та певні інструменти. Наприклад, Елла Фітцджеральд у своєму скет-вокалі орієнтується на тембр тенорового саксофона, обирає для інтонування відповідні жорсткі губні приголосні «п», «д» («pa»-«di»-«da»-«di»-«da»). Використовує Е. Фітцджеральд також артикуляцію, що прийшла з біг-бендів, у вигляді бендінга – своєрідних «поштовхів» на ключових звуках фрази. Для інших вокалістів, зокрема, для С. Воан, характерний вибір м'яких шиплячих приголосних «ш», «б» («shu»-«be»-«du»-«bi»), а у фразуванні в імпровізації вона орієнтується на орнаментику типових гармоній бібопу.

У тріо «Lambert, Hendricks and Ross» акцент робиться на імітації звучання труби, для чого обираються губні склади, які відповідають амбушюрній природі техніки гри на цьому інструменті. У середині 60-х років минулого століття популярним ставав скет-вокал Б. Картер, яка у стилістиці орієнтується на стиль bop, у інтерпретації саксофоніста Дж. Колтрейном, для чого використовуються переважно крайні регістри вокального діапазону, а також властива стилю Дж. Колтрейна ритмічна свобода в інтонуванні фраз» (Blesh, 2007).

Загалом можна визначити «паралельне» існування текстового джазового вокалу та його скетових форм. Це співвідношення формувалося в ранньоджазовій та навіть доджазовій практиці як афроамериканського, так і європейського музикування, асимільованих на особливий синтетичній музично-ментальний ґрунт у джазі. У зв'язку з цим можна вказати на існуючі в США традиції, що мають назви «Barbershop Harmony» та «Doo-Wop» (Tagg, 1982).

Перша традиція означає старовинний вид «музики перукарень», що йде від практики ренесансного музикування англійських міст XVI – XVII століть, у якій використовувався вокал із лютневим або кефарним акомпанементом, причому виконавцями були самі майстри-перукарі, а також їхні клієнти (Berendt, 1992). Слова пісень та балад виконавці не завжди пам'ятали, а тому переходили на складовий спів, який можна вважати далеким історичним попередником скету.

У стилі «Doo-Wop», пов'язаному з афроамериканськими традиціями виконання спірічуелс та госпелс, скет використовувався цілеспрямовано, а не

спонтанно, як у «Barbershop Harmony», причому у своєрідному «вертикальному» поєднанні з текстовим вокалом. Склад таких ансамблів був суто a cappella, іноді з додаванням найпростіших ударних інструментів. Ведучий голос, найчастіше середній за теситурою, виконував ті або інші піснеспіви з текстом, а інші голоси оточували його гармонійно й підголосно співом на склади «doo» та «wop» (звідси і назва цього стилю) (Berendt, 1992).

У цілому ж особливості вокалу в джазових стилях підпорядковані двом чинникам: 1) «декларативному», що визначає специфіку того чи іншого музично-творчого вигляду з погляду самих його представників; 2) «індивідуально-стильового», де на першому плані фігури виконавців, що по-своєму трактують «декларативність» та її ідейно-художні установки в залежності від конкретної виконавської ситуації, що визначається безліччю впливів та детермінант, – економічних, географічних, психологічних, ґендерних тощо.

У стилі фанк, що поступово набуває «естрадизованих» форм «R&B» і «disco», зберігаються традиції гомілетики – проповідництва, яке на протестантському афроамериканському ґрунті втілено через входження в транс, при якому соліст-вокаліст покликаний передати аудиторії «безвісний» сенс інтонування, яке лише умовно може бути названо вокальним.

Цю манеру вокалу у стилі фанк по-різному сприйняла рок- та поп-музика. У рок-стилях, зокрема в punk-року, переважає феномен «співака-крикуна». У стилях поп-музики, зокрема, у disco, від стилю фанк перейнята моторна безупинна пластика нагнітання напруги, де вокаліст прямо передає танцювальні рухи, а його інтонування спрямовано на їх організацію.

Вокальний стиль фанку, що виник як своєрідна сполучна ланка, що йде від джазу, містить, таким чином, основну орієнтацію на ранній джаз у його «доскетових» формах. Вокалісти у стилі фанк, що вийшов із гомілетики стилю soul у його тісному зв’язку з релігійними співами спірічуелс та госпелс, зберігають естетику та поетику аутентичних форм афроамериканського пісенного музикування. Проте естрадна комерціалізація цього стилю, адаптованого через рок-н-ролл до потреб та смаків «білої» аудиторії, наклала свій відбиток на вокал у стилі фанк. Йдеться про орієнтацію на пісню-танець у її масовому, широко тиражованому вигляді, де переважають зовнішні звукові ефекти (гучність та ритм), театральний антураж, інструментальна електроніка, різні світлові ефекти.

У комплексі це реалізувалося в поп-стилях, «disco» та «R&B», на основі яких виникав і культивувався своєрідний естрадно-джазовий (естрадно-роковий) «теле-жанр» – кліп із його власною поетикою та естетикою.

Будучи в стильовому плані перехідним явищем від джазу – до року та поп- музики, фанк у частині вокалу виконував свою функцію «містка» між елітарним мистецтвом джазу (бібоп з його скет-імпровізаціями) й пісенною масовою культурою, яка породила джаз і слугувала впродовж його історії джерелом його стилістичного оновлення.

Оскільки фанк не втрачає своєї популярності, а його стилістичні ознаки простежуються в популярній музиці, методичні основи опанування вокальних особливостей стилю фанк мають беззаперечне значення у процесі професійної підготовки естрадних співаків.

Серед методичних основ оволодіння вокальними особливостями стилю фанк є накопичення слухацького та виконавського досвіду творів у цьому стилі. Цілком очевидно, що для здобувачів освіти це може спричинити певне наслідування у вокальному виконавстві (особливо – у виконанні «стандартів»), що є нехарактерним для джазу загалом, водночас накопичення досвіду стає основою для вироблення свого власного саунду.

Окремого методичного значення в оволодінні вокальними особливостями стилю фанк набувають вокально-виконавські прийоми: офф – біт (створення метро – ритмічних «конфліктів» через «перенесення» сильних долей на слабкі); лабільне інтонування (свідоме заниження або завищення); шаут – ефекти (викрики). Опанування співаком означених прийомів значною мірою обумовлює активізацію розвитку в естрадно-джазовому напрямі, однак без глибокого усвідомлення природи джазового мистецтва означені вокально-виконавські прийоми не призведуть до оволодіння особливостями стилю фанк.

Іншою методичною основою опанування вокальних особливостей стилю фанк є усвідомлення відсутності в означеному стилі чітко вираженої переваги вокалу над іншими музичними інструментами, рівноправність та рівнозначність вокальної партії та партій музичних інструментів та їх тісний взаємозв’язок.

Однією з основ фанку у вокальному сенсі є індивідуальний саунд виконавця, який диференціює його від інших, тому для здобувачів освіти важливо напрацювання на основі аналізу саунду джазових виконавців свого власного, неповторного саунду. На його формування можуть суттєво впливати попередній вокально-виконавський досвід, особливості манери виконання, унікальні тембральні особливості голосу виконавця.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Якщо врахувати безліч складових вокалу, представленого в стилі фанк, можна виокремити такі його особливості: 1) вокал у стилі фанк – переважно «неінструмен-

тальний»; у ньому відсутні як такі скет-імпровізації, а переважає спів із текстом, часто дуже безглуздого змісту, супроводжуваний криками, іншими шумовими ефектами голосу без певної звуковисотності; 2) вокал у стилі фанк орієнтований на парадоксальний саунд, що йде від джазу, але втілено в аутентичній афроамериканській манері інтонування, де на першому плані – відчуття ритмо-пластики руху, переданого через своєрідну вокальну перкусію; 3) вокальний саунд у стилі фанк, де переважають пісенні форми, не ділиться на традиційні джазові приспіви, а є вокально-інструментальним «мікстом», у якому голос вокаліста та інструменти принципово рівноправні та виступають у спільному інтонуванні, мета якого – створення максимальної звукової експресії. Ці якості вокалу у стилі фанк підтверджуються навіть термінами англійської мови, у якій для співаків різних жанрів є окремі слова: естрадний виконавець – «crooner» («муркотливий»), оперний співак – «swooner» («чарівник»), у ритм-енд-блюзі та пізніших стилях «shouter» («крикун»)».

Методичні основи опанування особливостей вокалу у стилі фанк визначені накопиченням слухацького й виконавського досвіду в означеному стилі, оволодінням вокально-виконавськими прийомами, які традиційно використовуються в цьому стилі, напрацювання індивідуального саунду виконавця. Найбільш перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо розробку педагогічних умов опанування вокальних особливостей стилю фанк здобувачами вищої освіти у процесі професійної підготовки, а також розробку навчально-методичного забезпечення цього процесу, яка могла би бути використана в закладах вищої освіти у процесі підготовки співаків.

ЛІТЕРАТУРА

Adorno, Th. W. (1946). Jazz. In D. D. Runes and H. G. Scrickel (Eds.), *Encyclopedia of the Arts,* (pp. 511-513). New York.

Berendt, J. E. (1992). *The Jazz Books: From Ragtime to Fusion and Beyond Brooklyn*. New York: Lawrence Hill Books.

Blesh, R. (2007). *They all Played Ragtime: the True Story of American Music*. New York: Nelson Press.

Lambert, E. (2013). *Where'd You Get That Funk From*. Retrieved from: https://phunknphilosophy.wordpress.com/2013/02/08/whered-you-get-that-funk-from/.

Sargent, W. (1975). *Jazz. Hot and Hybrid*. New York: Da Capo Press.

Stoloff, B. (1996). *Scat! Vocal Improvisation Techniques*. Brooklyn; New York: Gerard and Sarzin Publishing Co.

Tagg, P. (1982). *Analysing Popular Music: Theory, Method and Practice*. Retrieved from: http://www.tagg.org/articles/pm2anal.html.

Weir, M. (2005). *The Jazz Singer's Handbook*. New York: Alfred Music.

РЕЗЮМЕ

Фоломеева Наталья. Методические основы овладения вокальными особенностями стиля фанк в процессе профессиональной подготовки.

Цель статьи – конкретизация особенностей вокала в стиле фанк и определение методических основ их овладения будущими эстрадными певцами в процессе их профессиональной подготовки. Методы исследования: системно-аналитический и сравнительно-исторический. Особенностями вокала в стиле фанк являются: 1) почти полное отсутствие скетовой импровизации, преобладание пения с текстом, часто очень нелепого содержания, сопровождаемое выкриками, другими шумовыми эффектами голоса без определенной звуковысотности; 2) ориентация на парадоксальный саунд, в котором преобладает чувство ритмопластики движения, переданного через своеобразную вокальную перкуссию; 3) принципиальное равноправие голоса вокалиста и музыкальных инструментов для создания максимальной звуковой экспрессии.

Ключевые слова: *фанк, стиль фанк, вокальные особенности, певец, скет, саунд, овладение вокальными особенностями, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

Folomieieva Natalia. Methodological bases for mastering the vocal features of the funk style in the process of professional training.

The purpose of the article is to specify the features of funk style vocals and to determine the methodological foundations of their mastery by future pop singers in the process of their professional training. The following methods were used in the study: systems-analytical and comparative-historical. The systems-analytical method was used to specify the features of funk style vocals and to determine the methodological principles of their mastery by singers; comparative-historical method was used to determine the stylistic features of funk style and its differentiation in the historical development of jazz art. The practical significance lies in determining the features of funk style vocals, its main features and specifying the main methodological foundations of mastering the features of funk style vocals by higher education students in the process of professional training. The main features of funk style vocals are: 1) almost complete absence of sket improvisations, predominance of singing with lyrics, often very meaningless content, accompanied by screams, other noise effects of the voice without a certain pitch; 2) focus on the paradoxical sound, which is dominated by the feeling of rhythmic plasticity of the movement transmitted through a kind of vocal percussion; 3) fundamental equality of the vocalist's voice and musical instruments to create maximum sound expression. These funk style vocal qualities are confirmed even by the terms of the English language, in which singers of different genres have separate words: pop singer called "crooner", opera singer called "swooner", singer in rhythm and blues and later styles called "shouter". Main methodological bases of mastering the features of funk style vocals are determined by the accumulation of listening and performing experience in this style, mastering the vocal-performing techniques traditionally used in this style, awareness of the equivalence of voice and parts of musical instruments, development of individual sound of the performer. The most promising area of further research is development of pedagogical conditions for mastering the vocal features of the funk style by higher education students in the training process and development of educational and methodological support for this process, which could be used in higher education institutions in the process of professional training of singers.

Key words: *funk, funk style, vocal features, singer, sket, sound, mastering vocal features, professional training.*

УДК 378.22.048.55

Наталія Шетеля
Комунальний заклад вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради
ORCID ID 0000-0001-8810-4805
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/301–308

РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ ТА МИСТЕЦТВ

У статті досліджено розвиток інтелектуально-когнітивних здібностей майбутніх фахівців галузі культури та мистецтв. Результати дослідження проблеми інтелекту і творчості надали можливість визначити змістову єдність художньо-творчих ресурсів та інтегрувати їх у бінарне поняття – розвиток інтелектуально-когнітивних здібностей майбутніх фахівців культури та мистецтв.

Ключові слова: *інтелектуально-когнітивні здібності, майбутні фахівці культури та мистецтв.*

Постановка проблеми. Трансформації, що відбуваються в усіх сферах життя суспільства, певним чином спрямовані на інтелектуальний розвиток молоді і творчий потенціал країни. Перехід до нової освітньої парадигми супроводжується посиленням уваги до студентської творчості, інтелектуальні можливості яких у сучасний умовах розглядаються як основний капітал держави. Сучасні заклади вищої освіти мають забезпечити системний розвиток художньо-творчих здібностей, а також їх удосконалення та реалізацію в практичній діяльності. За такого підходу дослідження процесу розвитку інтелектуально-когнітивних здібностей майбутніх фахівців галузі культури і мистецтв є актуальним і своєчасним.

Аналіз актуальних досліджень. Інтелектуальний, художній та духовний потенціал особистості, феномен інтелектуальності, проблеми, викликані наявністю певного інтелектуально-творчого мислення, досліджували впродовж XX століття вітчизняні та зарубіжні вчені, педагоги, психологи, з-поміж яких: А. Біне, Б. Блум, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, О. Кульчицька, Р. Мейлі, В. Моляко, О. Музика, Дж. Рензуллі, Дж. Равен, С. Ріс, Л. Сміт, Л. Терман, П. Торренс, Ф. Уільямс, К. Хеллер, В. Штерн. У цілому, аналіз наукової літератури засвідчує, що проблему розвитку інтелектуально-творчих здібностей досліджено науковцями на різних рівнях, тому наше дослідження певною мірою доповнює й розширює попередні наукові розвідки і уможливлює вивчення особливостей розвитку інтелектуально-когнітивних здібностей майбутніх фахівців галузі культури та мистецтв.

Мета статті – дослідити та обґрунтувати особливості розвитку інтелектуально-когнітивних здібностей майбутніх фахівців галузі культури та мистецтв.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи: теоретичні (аналіз педагогічної та психологічної літератури, ключових понять), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження розвитку інтелектуально-когнітивних здібностей майбутніх фахівців галузі культури та мистецтв вартісним уважаємо обґрунтування ключових дефініцій, з-поміж яких: «інтелект», «інтелектуальні здібності», «когнітивні здібності».

Інтелект кожної окремої людини є індивідуальною системою її розумових здібностей і виражається в діяльності, точніше, в уміннях, які відображаються в діяльності. З. Облицова наголошує «За діяльністю, а за певних умов за її наслідками, можна судити про інтелектуальні здібності і протікання розумових процесів у людини» (Облицова, 2007). Влучним є висловлювання В. Доротюк, яка зазначає, що інтелектуальні здібності є тими глобальним психічними утвореннями, якими визначаються адаптаційні можливості людини та інтелектуальний напрям її діяльності. Так, загальні інтелектуальні здібності, на її думку, «виявляються в можливості людини швидко засвоювати нові знання і ефективно використовувати їх у своїй практичній діяльності» (Доротюк, 2001). Н. Завгородня вважає, що «інтелектуальні здібності – це здатність ефективно виконувати інтелектуальну роботу, яка потребує тривалої пізнавальної напруги» (Завгородня, 2006).

Поняття інтелекту тісно пов’язане з розумовою діяльністю, а розум людини характеризують такі пізнавальні процеси, як творча уява, спостережливість, логічна пам’ять, види мислення, толерантність тощо. За такого підходу ми намагаємося виховати у студентів уміння знаходити складні зв’язки між предметами і явищами навколишнього світу, аналізувати мистецькі цінності різних епох і конфесій. Розвиваючи мислення у студентів засобами різних видів мистецтв, ми стимулюємо їх до розуміння інших людей, навчаємо бути чуйними, чутливими, добрими по відношенню до своїх однодумців, товаришів, колег. Якості мислення – основні якості інтелекту. До них відносять гнучкість, самостійність, глибину, широту, послідовність і деякі інші.

Глибина інтелекту виражається в рухливості мисленнєвих процесів, умінні враховувати мінливі умови розумових або практичних дій і відповідно до цього змінювати способи вирішення завдань. Глибина інтелекту

протистоїть інертності мислення. «Людині з інертним мисленням більш властиве відтворення засвоєного, ніж активні пошуки невідомого» (Дубасенюк, 2012). Мислення – один із найважливіших когнітивних процесів, що поділяється на три види: наочно-дієве, наочно-образне та абстрактне.

Доречно наголосити на тому, що від завдань і характеру інформації, яку людина піддає розумовій переробці, залежать логічні операції, які застосовуються в конкретній творчій ситуації і сприяють розвиткові інтелектуально-когнітивних здібностей у тій чи іншій сфері інтелектуально-творчої діяльності. Глибина інтелекту – це обов'язкова якість творчих людей, яка характеризується розвитком їхніх інтелектуально-когнітивних здібностей.

Інтелектуальні здібності та інтелектуальна діяльність інтерпретуються науковцями як властивості інтелекту. Інтелектуальні здібності мають ціннісний контекст і характеризують рівень досягнення в інтелектуальній діяльності, тобто виступають її результативною характеристикою. Насамперед, розвиток інтелектуальних здібностей майбутніх фахівців культури та мистецтв розкривається в процесі ефективності переробки інформації, швидкого та адекватного реагування на поставлені питання, створення хореографічної композиції, інтерпретації інтонаційно-образного змісту музичного твору або готовності до відтворення сценічного концепту театрального дійства.

Інтелектуально-творче середовище мистецьких закладів вищої освіти сприяє розвиткові дивергентних або креативних здібностей студентів, що мотивують їх на створення різноманітних оригінальних проєктів, презентацію креативних концепцій із використанням комп'ютерних технологій та «хмарних» сервісів, а також мультимедійних засобів навчання.

На особливу увагу заслуговує розвиток у студентів комбінаторних та процесуальних властивостей інтелекту. Комбінаторні властивості уможливлюють ідентифікувати різного роду зв'язки, їх закономірності та співвідношення. Незаперечним є факт, що під час створення сценічно-хореографічної композиції студенти намагаються поєднувати концептуальні та сюжетні ідеї постановки танцю або хореографічної композиції із власним уявленням, виявляти схожість та відмінність в інтерпретації тих чи тих хореографічних рухів. Процесуальним властивостям інтелекту притаманні процеси, що пов'язані з переробкою інформації, яку пропонує викладач, включаючи операції, прийоми та стратегії інтелектуальної діяльності особистості. Для цього вартісним уважається використання комплексу інтерактивних методів, які стимулюють і мотивують студента на інтелектуально-творчі дії.

Для нашого дослідження важливим є компонент когнітивності (від лат. cognitio – пізнання, вивчення), що «Словник іншомовних слів» інтерпретує як пов'язаний з пізнанням, той, що пізнається. «Когнітивним уважається пізнавальний процес, під час якого відбувається обробка свідомістю інформації, що надходить, її уявним перетворенням у знання, зберігання й використання накопиченого досвіду в повсякденному житті» (Носенко, 2003).

Когнітивні здібності людині дано від природи, їх доцільно розвивати, починаючи з дитинства і протягом усього життя. До когнітивних здібностей належать: пам'ять, увага, почуття, уява, логічне мислення, здатність до прийняття рішень. Активно розвиваються когнітивні здібності у студентському віці. Це, насамперед, постійний інтерес до навчання і того, що відбувається в освітньому середовищі. «Засновані на генетичному рівні, когнітивні здібності пов'язані з діяльністю мозку – це психічні функції вищого порядку: увага, гнозис, сприйняття, мова, праксис, інтелект» (Янковчук, 2007).

Слід зауважити, що когнітивні здібності може розвинути в собі практично кожна людина. Відтак, активна участь у культурно-освітньому процесі мотивує розвиток будь-яких здібностей, переважно художньо-творчих. Оволодіння хоча би однією з них справляє позитивний вплив на інші. Наприклад, концентрація уваги під час виконання хореографічного етюду, сценічної презентації музичного твору або виконання ролі в театральній виставі тісно взаємопов'язані з поліпшенням пам'яті. Поліпшення пам'яті, у свою чергу, позитивно впливає на розвиток творчого мислення, оскільки дозволяє формувати в людському мозку безліч асоціацій щодо будь-якої інформації, що надходить з оточуючого культурно-освітнього середовища.

Слід зазначити, що залучення студентів до колективних форм музичної, хореографічної та сценічної діяльності сприяє активному розвиткові основних пізнавальних функцій, які необхідні для художньо-творчої діяльності, а саме: уваги, пам'яті, обробки та впорядкування інформації. Досвід доводить: якщо у студента слабко розвинена одна або кілька когнітивних функцій, він буде зазнавати труднощів у навчанні. Якщо пізнавальні навички не працюють на оптимальному рівні, студент потребує корекційної допомоги. Ефективною допомогою для розвитку основних когнітивних навичок може стати корекційно-розвивальна онлайн методика Fast ForWord.

Вельми цінним із наукової точки зору є розроблена швейцарським філософом та психологом Жаном Піаже теорія когнітивного розвитку особистості, якою передбачено розвиток усіх розумових процесів, а саме: мислення, пам'яті, уваги, уяви, аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, конкрети-

зації, узагальнення тощо. Епістемологічна теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже спрямована на дослідження розумових здібностей, які виникають у процесі взаємодії з навколишнім світом і освітнім середовищем. Безсумнівно, відповідно до Ж. Піаже, ми самостійно конструюємо наші когнітивні здібності за допомогою власних дій у культурно-освітньому середовищі.

Когнітивні здібності інтелектуально-творчого потенціалу студентської молоді відображають єдність інтелектуально-творчих властивостей пізнавальної сфери майбутніх фахівців культури та мистецтв. За допомогою даного виду інтелектуально-творчого потенціалу мислення майбутній фахівець у сфері культури та мистецтв може знайти шлях вирішення будь-яких творчих проблемних ситуацій, брати активну участь у мистецьких заходах у межах закладу освіти, регіону та міжнародних творчих проєктах. Підтвердженням цього є участь студентів Комунального закладу вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради в Міжнародному дистанційний фестивалі-конкурсі «KING OF CREATIVITY 2021» за підтримки: Міністерства культури України, Національної всеукраїнської музичної спілки, Європейської асоціації фольклорних фестивалів, Світової організації фольклорних асоціацій, Міжнародного фестивального руху «Stars Way», Оргкомітету фестивалю «Квітуча Україна», продюсерського центру «Impressa». У номінації «Сучасна хореографія» учасники ансамблю сучасного танцю «Акцент» презентували хореографічні міркування за мотивами поетичного твору Лесі Українки «Contra spem spero!». Студенти довели високий рівень сценічної майстерності, гнучкість, легкість, оригінальність та унікальність художньо-творчого мислення.

Свідченням високого рівня сценічної та виконавської майстерності став виступ учасників ансамблю сучасного танцю «Акцент» на Міжнародному танцювальному конкурсі «DIVA DANCE», місто Нур-Султан, Казахстан. У номінації «Естрадний танець», вікова категорія 16-19 років, за високу виконавську техніку колектив отримав Диплом лауреата І ступеню. Студенти проявили альтернативність, інноваційність, самостійність, швидкість, точність під час виконання концертної програми та конструктивність і винахідливість мислення.

Розвиток інтелектуально-когнітивних здібностей студентів спеціальності «Музичне мистецтво» полягає у презентації великої кількості ідей, гіпотез, варіантів, способів, стратегій вирішення художньо-творчих проблем у процесі інтерпретації інтонаційно-образного змісту музичного твору. Здібності пропонувати різні види, типи, категорії ідей, дивлячись на предмет під новим кутом зору, полягають у здатності перебудовуватися

під час виконання завдань, сприяють легкому переходу від однієї системи дій до іншої, переключенню з одного питання на інше, прийняттю нових рішень і перебудові ходу свого мислення під час виконання завдань, зміні своєї позиції, якщо цього потребують обставини. Зазначені характеристики притаманні учасникам Міжнародного фестивалю-конкурсу мистецтв «Soloviov art» м. Київ. Учасники фортепіанного дуету Х. Кашубович та І. Щомак вибороли І місце в номінації «Інструментальний ансамбль». Ці ж студенти на Міжнародному мистецькому конкурсі «Jiskra – 2020» в місті Прага (Чехія) вибороли І місце в номінації «Інструментальне мистецтво, фортепіанний дует». Студенти презентували технічні можливості в оволодінні інструментом, кмітливість, глибину і широту творчого мислення, переважання дивергентного мислення над конвергентним.

На особливу увагу заслуговує діяльність викладачів спеціальності «Сценічне мистецтво», які зосереджують увагу на розвиткові у студентів здібності пропонувати оригінальні ідеї, що полягають у розвитку креативного творчого мислення, здатності генерувати оригінальні ідеї, думки, рішення, відходити від шаблонів і стандартів у вирішенні проблеми. Найвищим рівнем розвитку оригінальності творчого мислення є його унікальність – здатність пропонувати унікальні ідеї. Ці здібності належать до інтелектуального компоненту інтелектуально-творчого потенціалу майбутніх фахівців у сфері культури та мистецтв, проявляються в пошуку не одного, а різних варіантів вирішення проблемної ситуації або поставленої задачі.

Принагідно зазначимо, що студенти навчальної театральної лабораторії взяли участь у І Всеукраїнському фестивалі для дітей та молоді «Маленький принц», який проходив у Київській області. За драматичний колаж «Звірині історії», постановка Є. Тищука, учасники колективу вибороли І місце в юнацькій групі й отримали диплом переможців. Студенти О. Пеняк, Н. Гакава та Д. Голяна отримали дипломи переможців у номінації «Краще тріо у виставі», а студентки – Я. Банга, О. Мацола та студент С. Кожанов стали переможцями в номінації «Художнє слово». За такого підходу інтелектуально-когнітивний компонент характеризується як потенційний резерв творчих можливостей майбутніх фахівців у сфері культури та мистецтв, які за відповідних умов активізуються у стан креативності та забезпечують спрямованість на художньо-творчу діяльність.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, розвиток інтелектуально-когнітивних здібностей майбутніх фахівців культури та мистецтв набуває важливого значення в контексті інноваційного розвитку системи вищої освіти України. Результати

дослідження праць науковців із проблеми інтелекту і творчості та практичний досвід студентських ініціатив Комунального закладу вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради надали можливість визначити змістову єдність художньо-творчих ресурсів та інтегрувати їх у бінарне поняття – розвиток інтелектуально-когнітивних здібностей майбутніх фахівців культури та мистецтв.

Подальші наукові розвідки можуть бути пов'язані з обґрунтуванням педагогічних умов розвитку інтелектуально-когнітивних здібностей майбутніх фахівців культури та мистецтв.

ЛІТЕРАТУРА

Антощак, О., Ганжала, І., Ніколаєнко, Н. (2006). *Розуміння – розум – творчість.* К.: Шкільний світ (Antoshchak, O. (2006). *Understanding – mind – creativit*. K.: School world).

Власова, О. І. (2005). *Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку*. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет» (Vlasova, O. I. (2005). *Psychology of social abilities: structure, dynamics, factors of development*. K.: Publishing and Printing Center «Kyiv University»).

Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. К.: Академвидав (Dychkivska, I. M. (2004). *Innovative pedagogical technologies*. K.: Академвидав).

Доротюк, В. І. (2001). *Діагностика індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів* (автореф. дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»). Київ (Dorotiuk, V. I. (2001). *Diagnosis of individual differences of secondary school students in completing profile classes* (PhD thesis abstract). Kyiv).

Дубасенюк, О. А. (2012). Особливості педагогічної творчості: сутність, типологія. *Нові технології навчання, 71,* 70-74 (Dubaseniuk, O. A. (2012). Features of pedagogical creativity: essence, typology. *New learning technologies, 71,* 70-74).

Завгородня, Н. М. (2006). *Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу* (автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка»). Київ (Zavhorodnia, N. M. (2006). *Pedagogical conditions of socialization of gifted students in the educational environment of a general educational institution* (PhD thesis abstract). Kyiv).

Носенко, Е. Л., Коврига, Н. В. (2003). *Емоційний інтелект: концептуализація феномену, основні функції*. К.: Вища школа (Nosenko, E. L. (2003). *Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, basic functions*. K.: Higher school).

Облицова, З. Г. (2007). О некоторых признаках одрённости. Нові технології навчання. *Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг, 48 (1),* 387-390 (Oblitsova, Z. H. (2007). On some signs of odryonnosti. *Kyiv – Vinnytsia: Institute of Innovative Technologies and Content of Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine; Vinnytsia Socio-Economic Institute of Ukraine University*, 387-390).

Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості: підручн*. К.: Міленіум (Sysoieva, S. O. (2006). *Fundamentals of pedagogical creativity: textbook*. K.: Millennium).

Янковчук, М. М. (2007). Розвиток обдарованості: практичний досвід. *Обдарована дитина, 9,* 48-54 (Yankovchuk, M. M. (2007). Development of giftedness: practical experience*. Gifted child, 9,* 48-54).

РЕЗЮМЕ

Шетеля Наталья. Развитие интеллектуально-когнитивных способностей будущих специалистов культуры и искусств.

В статье исследовано развитие интеллектуально-когнитивных способностей будущих специалистов культуры и искусств. Результаты исследования проблемы интеллекта и творчества позволили определить содержательное единство художественно-творческих ресурсов и интегрировать их в бинарное понятие – развитие интеллектуально-когнитивных способностей будущих специалистов культуры и искусств.

Ключевые слова: *интеллектуально-когнитивные способности, будущие специалисты культуры и искусств.*

SUMMARY

Shetelya Natalia. Development of intellectual and cognitive abilities of future specialists in culture and art.

The article examines development of intellectual and cognitive abilities of future specialists in culture and arts. The results of the study of the problem of intelligence and creativity provided an opportunity to determine the semantic unity of artistic and creative resources and integrate them into a binary concept – development of intellectual and cognitive abilities of future professionals in culture and art.

The concept of intelligence is closely related to mental activity, and the human mind is characterized by such cognitive processes as creative imagination, observation, logical memory, types of thinking, tolerance, and so on. With this approach, we try to instill in students the ability to find complex connections between objects and phenomena of the world, to analyze the artistic values of different eras and religions. By developing students' thinking through various arts, we try to teach them to understand other people, to be sensitive, kind to their like-minded people, comrades, colleagues. Qualities of thinking are the main qualities of intelligence. These include flexibility, independence, depth, breadth, consistency and some others.

Development of intellectual and cognitive abilities of future specialists in culture and arts becomes important in the context of innovative development of the higher education system of Ukraine. The results of the study of scientists on the problem of intelligence and creativity and practical experience of student initiatives of the Communal Institution of Higher Education "Uzhgorod Institute of Culture and Arts" of the Transcarpathian Regional Council provided an opportunity to determine the semantic unity of artistic and creative resources of future specialists in culture and art.

Key words: *intellectual and cognitive abilities, future specialists of culture and arts.*

УДК 378

Ірина Чистякова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8645-510X
Ян Цзінвень
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-1284-7455
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/309-317

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ

У статті окреслено сутнісні характеристики світоглядної культури школярів. Визначено світоглядну культуру як життя людини у просторі й часі, створеного індивідуального образу світу, який містить структуровані ідеї загальних моделей, які існують у світі, зокрема, у яких визначено особливості ідеального світу, суспільства й людини. Доведено, що світоглядна культура особистості формується завдяки отриманню світоглядних знань, цінностей, переконань, ідеалів, принципів, ставлення до світу. Наголошено на важливій ролі мистецтва, яке уможливлює реалізацію цілісного й системного підходу до формування світоглядної культури школярів. Закцентовано на тому, що мистецтво має власний світоглядний зміст, в основу якого, насамперед, покладено узагальнені ідеї філософської свідомості, смисложиттєвих орієнтирів моральної свідомості, концептуальні ідеї релігії та узагальнені образи міфології. А отже, головним завданням світоглядного змісту мистецтва є формування у школярів смисложиттєвих орієнтирів.

***Ключові слова**: культура, світогляд, світоглядна культура, школярі, музичне мистецтво.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства об’єктивно актуалізується потреба світоглядного самовизначення особистості на основі набуття моральних орієнтирів в етнокультурній і соціокультурній ідентифікації.

Зіставний теоретико-емпіричний аналіз проблеми формування світоглядної культури учнів основної школи дозволив виявити низку суперечностей, як-от:

- між об’єктивною необхідністю національної самоідентифікації суспільства з позицій розуміння духовних традицій української культури минулого – з одного боку, та практичним розривом культурної наступності в індивідуальному світогляді учнівської молоді – з іншого;

- між соціальною значимістю цілісної світоглядної культури учнівської молоді та рівнем практичної готовності вчителів до світоглядно виховної діяльності;

- між об’єктивно високим світоглядно розвивальним потенціалом української культури та недостатнім рівнем методичної підготовки вчителів до розвитку світоглядної культури учнів основної школи, у тому числі засобами музичного мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Світоглядна культура як предмет дослідження привертала увагу соціологів, філософів, педагогів, психологів. Так, низка вчених присвятила свої наукові праці проблемі світоглядної культури, а саме В. Андрущенко, І. Зязюн, Н. Киященко, О. Рудницька, Г. Шевченко та ін. (світоглядна культура як компонент духовної культури особистості); Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Б. Додонова, К. Ізард та ін. (психологічні аспекти світоглядної культури); Р. Арцишевський, О. Базавлук, Є. Бистрицький, Н. Микешина, Д. Свириденко, В. Шинкарук та ін. (філософські аспекти світоглядної культури); В. Анненков, В. Бутенко, Н. Миропольська, О. Щолокова та ін. (художньо-естетичний контекст); С. Гессен, А. Касьян, Н. Менчинська, Т. Мухіна, А. Сущенко, М. Фіцула та ін. (педагогічний контекст).

Мета дослідження – окреслити сутнісні характеристики світоглядної культури школярів.

Методи дослідження. У статті було використано комплекс взаємодоповнюючих методів, а саме теоретичний аналіз, зіставлення, порівняння, узагальнення, систематизація, що уможливило з’ясування сутності основоположного поняття дослідження «світоглядна культура школярів».

Виклад основного матеріалу. Для з’ясуваня сутнісних характеристик світоглядної культури школярів вважаємо за необхідне закцентувати увагу на тлумаченні складових поняття, а саме понять «культура» та «світогляд».

Так, звернемося до розгляду терміну «культура». Насамперед, розглянемо означений термін з філософської точки зору. У «Філософському словнику соціальних термінів» зустрічаємо таке його тлумачення «культура (від. лат. – обробіток, розвиток, виховання, освіта, шанування) – 1) історично вихідне значення – обробіток і догляд за землею (від. лат.); 2) догляд, поліпшення, ушляхетнювання тілесно-душевно-духовних сил, схильностей і здібностей людини, а отже, і ступінь їх розвитку; відповідно розрізняють культуру тіла, культуру душі і духовну культуру (вже з Цицерона йдеться про філософію як культуру духу); 3) сукупність способів і прийомів організації, реалізації та поступу людської життєдіяльності, способів людського буття; 4) сукупність матеріальних і духовних надбань, виражаючи історично досягнутий рівень розвитку суспільства і людини, втілених у результатах продуктивної діяльності; 5) локалізоване у просторі та часі соціально-історичне утворення, що специфікується або ж за історичними типами, або ж за етнічними, континентальними чи регіональними характеристиками суспільства. У найширшому значенні, зафіксованому ще Д. Віко, культура – це те, що

твориться людиною, на відміну від того, що твориться природою» (*Філософський словник соціальних термінів,* 2002, с. 386).

У Законі України «Про культуру» зазначено, що культура – це «сукупність матеріального й духовного надбання певної людської спільноти (етносу, нації), нагромадженого, закріпленого та збагаченого протягом тривалого періоду, що передається від покоління до покоління, включає всі види мистецтва, культурну спадщину, культурні цінності, науку, освіту та відображає рівень розвитку цієї спільноти» (*Закон України «Про культуру»*).

У нашому дослідженні ми будемо використовувати визначення поняття «культура» як сукупність певних реальних «живих» людських знань і вмінь, «закодованих», «зашифрованих», що перебувають у «згорнутому» вигляді, мов програми в комп'ютері, у мозку (розумі) людей. Культура – це неперервний процес взаємообміну, під час якого люди збагачують, удосконалюють та поповнюють власні знання й уміння шляхом освоєння того, що було створене попередниками та, у свою чергу, власною творчістю поповнюють, збагачують культурну скарбницю свого народу.

Згідно з логікою нашого дослідження звернемося до розтлумачення сутності поняття «світогляд». Світогляд стосується культурно-залежної, як правило, підсвідомої, фундаментальної організації розуму. Ця організація проявляється як набір припущення або припущень, які схильні відчувати, думати та діяти в передбачуваних моделях. М. Керней зазначає, що світогляд є культурно організованою макродумкою, яка виступає динамічно взаємопов'язаними основними припущеннями народу, що визначають значну частину своєї поведінки й ухвалення рішень (Kearney, 1984, с. 1).

До того ж, згідно з М. Кернеєм, «світогляд ... складається з основних припущень і зображень, які забезпечують більш-менш узгоджений, хоча й не обов'язково точний спосіб мислення про світ» (Kearney, 1984, с. 41). Інший науковець М. Крафт зазначає, що «світогляд визначає себе. Він установлює межі того, хто і що я є. Він також визначає все, що не є я, включаючи ставлення до людського та нелюдського середовища. Він формує власний погляд на Всесвіт, власне уявлення про час і простір. Він впливає на особисті норми та цінності (Kraft, 1978, с. 4).

Частим є розуміння світогляду як релігії чи філософії, наприклад, християнський світогляд чи реалістичний світогляд. Релігія – це справді особливо потужна формаційна сила на розум дитини, що, у свою чергу, сильно впливає на світогляд дитини. Але існує багато інших факторів навколишнього середовища, які впливають на дитину, релігію та філософію, що є частиною конкретного змісту світогляду, наприклад, значні

відмінності та подібності між африканськими й західними християнами. П. Гіберт (Hiebert, 1976) ставиться до релігії та філософії як до видимих виразів світогляду.

Водночас А. Уоллес переконаний, що світогляд – це не просто філософський побічний продукт кожної культури, як тінь, але й сам скелет конкретних когнітивних припущень, на яких надбудовується звична поведінка. Відповідно, світогляд може бути виражений більш-менш систематично, у космології, філософії, етиці, релігійному ритуалі, науковій вірі тощо, але це має значення майже в кожній дії (Wallace, 1970, с. 143).

У свою чергу, К. Хілл наголошує: «Під "світоглядом" мається на увазі основний спосіб інтерпретації речей і подій, які пронизують культуру настільки ретельно, що вона стає концепцією реальності культури – що добре, що важливо, що є священним, що є реальним. Світогляд – це більше, ніж культура, навіть незважаючи на те, що відмінність між ними іноді може бути тонкою. Це поширюється на сприйняття часу та простору, щастя й добробуту. Переконання, цінності і поведінка культури, що випливають безпосередньо з її світогляду.

Таким чином, можемо з упевненістю стверджувати, що світогляд виступає формою суспільної свідомості людини. Основними категоріями світогляду є поняття «світ» та «людина». Зауважимо, що саме означені поняття дозволяють особистості усвідомити власне призначення та сформувати життєві установки.

До того ж, важливим є те, що світогляд є як універсальним (інтегрує знання й почуття в переконання), так і практичним (орієнтує на розв’язання найсуттєвіших проблем людського існування, виражає норми людської поведінки та сенс життя людини).

Світогляд – це збірка ставлення, цінностей, історій та очікувань щодо навколишнього світу, які інформують кожну нашу думку та дії. Світогляд виражається в етиці, релігії, філософії, наукових переконаннях тощо. Світогляд – це те, як культура працює в індивідуальній практиці.

У такому контексті актуальним є поняття «світоглядна культура», а також важливим є її формування в учнів основної школи, зокрема засобами музичного мистецтва.

Звернемося до потрактування означеного поняття. Так, О. Шаповал переконана, що світоглядна культура є завершенням формування цілісного світогляду особистості, способом внутрішнього впорядкування взаємозв’язків індивідуального та соціального суб’єктів. До того ж, учена стверджує, що світоглядна культура – це поняття, що відображає певну градацію рівнів

розвитку світоглядної свідомості, співіснування її зразків, що відповідають вимогам суспільства і менш прийнятних її варіантів (Шаповал, 2000).

На основі дослідження особливостей формування світоглядної культури старшокласників у процесі засвоєння знань про людину і суспільство О. Шаповал тлумачить світоглядну культуру як «системну організацію внутрішнього світу особистості, її орієнтації в природному та соціальному середовищі; як спосіб внутрішнього впорядкування взаємозв'язків індивідуального та соціального суб'єктів. Формування світоглядної культури дає змогу особистості виробити об'єктивне ставлення до оточуючого світу, до самої себе, здійснити світоглядний вибір, орієнтований на загальнолюдські й національні цінності» (Шаповал, 2000, с. 17).

Литовський дослідник А. Бальсіс визначає світоглядну культуру особистості як інтелектуальне підґрунтя відносин, залежностей і зв'язків, у які вступає кожна людина, виробляючи, передаючи та застосовуючи на практиці світоглядні переконання (Бальсис, 1981).

Українська вчена Т. Горохівська, вивчаючи особливості формування світоглядної культури майбутніх учителів історії, одним із завдань визначила з'ясування сутності світоглядної культури, яку потрактовує як «специфічну організацію внутрішнього світу людини, що впливає на освоєння особистістю її природного та соціального оточення, на розвиток і реалізацію її творчих сил і здібностей» (Горохівська, 2009, с. 8).

Інша українська дослідниця В. Смікал у своїх наукових розвідках зверталася до формування світоглядної культури майбутнього вчителя саме засобами мистецтва. Відтак, вона вважає світоглядну культуру інтегральною якістю особистості, яка охарактеризовує ставлення людини до навколишнього світу, її світоглядний потенціал і світоглядну поінформованість. Учена зазначає, що світоглядна культура складається із сукупності знань про людину та її оточення, методу мислення, світоглядних цінностей та світоглядної активності особистості (Смікал, 2002).

На підставі зазначеного вище та в результаті зіставного аналізу наукових джерел із досліджуваної проблеми визначаємо, що світоглядна культура є багатокомпонентним та інтегративним особистісним утворенням, що є невід'ємним від загальнолюдської культури та яке характеризується наявністю достатнього запасу знань, переконань, навичок і норм діяльності, поведінки в поєднанні з досвідом творчої діяльності.

Вважаємо, що світоглядна культура особистості є стійкою системою ставлення людини до дійсності, у формуванні якого беруть участь знання, що відображають спрямованість поведінки та діяльності, які втілюються у

відповідних справах, учинках і ціннісних орієнтаціях. А відтак, становлення світоглядної культури особистості передбачає, насамперед, формування в неї уявлень про категорії миру, життя, життєтворчості у процесі повсякденної діяльності.

На наш погляд, світоглядна культура особистості складається з таких моментів, як:

- система уявлень про навколишній природний і соціальний світ та місце людини в ньому;
- ставлення людини до дійсності та самої себе;
- життєві позиції, ціннісні орієнтації, переконання та ідеали особистості;
- культура мислення, в основу якої покладено принципи пізнання дійсності, уміння розуміти її специфічні та загальні риси.

У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне звернутися до визначення функцій світоглядної культури особистості. О. Шаповаль до таких відносить освітньо-пізнавальну (гарантує формування в учнівській свідомості актуальної картини світу, культури мислення); визначально-детермінуючу (визначає спрямованість світогляду особистості, відповідність світогляду інтересам особистості, її життєвому самовизначенню); регулятивно-коректуючу (уможливлює регулювання ставлення особистості до світу, слугує формуванню цілісної та стійкої життєвої позиції); діагностично-прогностичну (дає змогу зрозуміти, усвідомити сутність і взаємозв’язок явищ дійсності й передбачити тенденції їх розвитку); виховну (допомагає розвивати гуманістичні погляди особистості, прилучати її до надбань світової культури, збагачення духовних цінностей, формувати життєву та соціальну позиції, соціальну компетентність); розвивальну (вказує на те, що світоглядна культура особистості є фактором її подальшого розвитку, стрижнем життєтворчості; соціально-адаптивну (зорієнтовує на гармонійне узгодження соціальних, групових і особистісних поглядів, інтересів, запитів, на гуманізацію стосунків між людьми) (Шаповал, 2000).

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури дозволив визначити такі функції світоглядної культури:

1) пізнавальна, що спрямована на прилучення особистості до духовно-соціальних цінностей суспільства й розвитку світоглядної культури;

2) ціннісна, яка сприяє перетворенню сукупності знань на переконання через діяльність, а також моральо-ціннісному самовизначенню особистості;

3) культуровідповідна, яка спрямована на збереження, розвиток культури й саморозвиток особистості;

4) адаптивна, що виражається в соціальній активності особистості, адаптація індивіда;

5) інтегративна, яка проявляється у взаємозв'язку з усіма компонентами загальної культури особистості.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Таким чином, світоглядну культуру можна визначити як життя людини у просторі й часі, створенення індивідуального образу світу, який містить структуровані ідеї загальних моделей, що існують у світі, зокрема, у яких визначено особливості ідеального світу, суспільства й людини.

Світоглядна культура особистості формується завдяки отриманню світоглядних знань, цінностей, переконань, ідеалів, принципів, ставлення до світу. Формування світоглядної культури особистості також передбачає емоційно-вольові установки та мотиви індивіда, без яких процес оволодіння знаннями, формування переконань та ідеалів у ціннісному та світоглядно орієнтованому освітньому процесі школи не може бути ефективним. Особиста світоглядна культура – це фундаментальна, цілісна, універсальна й інтегративна особистісна характеристика. Духовним центром у її психологічній структурі є ціннісне ядро, яке визначає природу світогляду та зміст світогляду в житті людини, зміцнює її особисті моральні, етичні й естетичні, професійні, етно та соціокультурні світоглядні орієнтації. На їх підставі формується світоглядна позиція, що визначає зміст поглядів і переконань, соціальних поглядів і моральних принципів поведінки у світоглядній орієнтації ставлення особистості до суспільства, інших людей та самої себе під час пізнавальної, комунікативної та професійної діяльності в соціумі.

На завершення нашого дослідження наголосимо на важливій ролі мистецтва, яке уможливлює реалізацію цілісного й системного підходу до формування світоглядної культури школярів. Незаперечним є той факт, що мистецтво розуміється як феномен культури, у якому зафіксовано й виражено досвід світоглядного самовизначення. А відтак, це є важливим для всебічного гармонійного розвитку школяра, вироблення в нього ціннісних установок, загально прийнятої культури.

До того ж, зазначимо, що мистецтво має власний світоглядний зміст, в основу якого, насамперед, покладено узагальнені ідеї філософської свідомості, смисложиттєвих орієнтирів моральної свідомості, концептуальні ідеї релігії та узагальнені образи міфології. А отже, головним

завданням світоглядного змісту мистецтва є формування у школярів смисложиттєвих орієнтирів.

Таким чином, одним з провідних факторів, які посилюють та інтенсифікують процес формування світоглядної культури школярів, виступає музичне мистецтво, що сприяє розширенню можливостей його художнього пізнання, асоціативної уяви.

ЛІТЕРАТУРА

Бальсис, А. Б. (1981). *Мировоззрение в жизни человека и общества: Особенности становления, формирования и развития научного материалистического мировоззрения трудящихся в зрелой социалистическом обществе*. Вильнюс: Минтис (Balsys, A. B. (1981). *Alignment of human life and society: Features of the becoming, formation and development of the scientific materialist world outlook of workers in a mature socialist society*. Vilnius: Mintis).

Горохівська, Т. М. (2009). *Формування світоглядної культури майбутніх вчителів історії у процесі фахової підготовки* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»). Вінниця (Gorohivska, T. M. (2009). *Formation of worldview culture of future history teachers during vocational training* (PhD thesis abstract). Vinnitsa).

Закон України «Про культуру». Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text (*Law of Ukraine "On Culture"*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2778-17#Text).

Смікал, В. О. (2002). *Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ (Smikal, V. O. (2002). *Formation of the worldview culture of the future teacher by means of art* (PhD thesis abstract). Kyiv).

Філософський словник соціальних термінів (2002). Х.: «Корвін» (*Philosophical Dictionary of Social Terms* (2002). X.: Corvin).

Шаповал, О. А. (2000). *Формування світоглядної культури старшокласників у процесі засвоєння знань про людину і суспільство* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання». К. (Shapoval, O. A. (2000). *Formation of worldview culture of high school students in the process of mastering knowledge about man and society* (PhD thesis). Kyiv).

Carol A. Hill (2019). *A Worldview Approach to Science and Scripture*. Hardcover: Kregel Academic.

Hiebert, P. G. (1976). *Cultural Anthropology*. Philadelphia, PA: J.B. Lippencott Company.

Kearney, M. (1984). *World view*. Novato, CA: Chandler & Sharp Publishers, Inc.

Kraft, M. G. (1978). *Worldview and the Communication of the Gospel*. Pasadena, CA: William Carey Library.

Wallace, A. F. C. (1970). *Culture and Personality*. New York, NY: Random House.

РЕЗЮМЕ

Чистякова Ирина, Ян Цзинвен. Основные характеристики мировоззренческой культуры школьников.

В статье описаны основные характеристики мировоззренческой культуры школьников. Определена сущность мировоззренческой культура как жизнь человека в пространстве и времени, созданного индивидуального образа мира, который содержит структурированные идеи общих моделей, которые существуют в мире, в частности, что определяет особенности идеального мира, общества и человека.

Доказано, что мировоззренческая культура личности формируется путем получения знаний мировоззрения, ценностей, убеждений, идеалов, принципов, отношения к миру. Подчеркивается важная роль искусства, что позволяет реализовать целостный и систематический подход к формированию мировоззренческой культуры школьников. Закреплено, что искусство имеет свое собственное идеологическое содержание, которое основано на обобщенных идеях философского сознания, семантической ориентации морального сознания, концептуальных идеях религии и обобщенных образах мифологии. Таким образом, основная задача содержания мировоззрения в искусстве состоит в том, чтобы сформировать семантическую ориентацию среди школьников.

Ключевые слова: *культура, перспективы, мировоззрение, студенты, музыка.*

SUMMARY

Chystiakova Iryna, Zinven Jan. Essential characteristics of schoolchildren's worldview culture.

The article outlines essential characteristics of schoolchildren's worldview culture. Worldview culture is defined as a person's life in space and time, a created individual image of the world, which contains structured ideas of general models that exist in the world, in particular, in which the features of the ideal world, society and man are defined. It has been proved that the worldview culture of an individual is formed in the process of acquisition of worldview knowledge, values, beliefs, ideals, principles, and attitudes towards the world. Individual's worldview culture formation also involves emotional and volitional attitudes and motives of the individual, without which the process of mastering knowledge, forming beliefs and ideals in the value-based and worldview-oriented educational process of the school cannot be effective. Personal worldview culture is a fundamental, integral, and universal personal characteristic. The spiritual center in its psychological structure is the value core, which determines the nature of the worldview and its content in a person's life, strengthens his personal moral, ethical and aesthetic, professional, ethnic and sociocultural worldview orientations. Based on them, a worldview position is formed, which determines the content of views and beliefs, social views and moral principles of behavior in the worldview orientation of an individual's attitude towards society, other people and himself during cognitive, communicative and professional activities in society.

The important role of art is emphasized, which enables implementation of a holistic and systematic approach to the formation of schoolchildren's worldview culture. Emphasis is placed on the fact that art has its own worldview content, which is primarily based on the generalized ideas of philosophical consciousness, meaningful guidelines of moral consciousness, conceptual ideas of religion, and generalized images of mythology. And therefore, the main task of the worldview content of art is formation of meaningful life orientations in schoolchildren.

Key words: *culture, worldview, worldview culture, schoolchildren, musical art.*

УДК 378.018.8:355.58-051]:378.017:502

Світлана Совгіра
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0002-8742-7773
Оксана Браславська
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0003-0852-686X
Наталія Душечкіна
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0002-4203-7122
DOI 10.24139/2312-5993/2021.10/318-330

ЕКОЛОГО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ХАРАКТЕР ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ

У статті висвітлено еколого-технологічні особливості та практико-орієнтований характер підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту. Встановлено, що їх підготовка вимагає наявності професійно орієнтованої інфраструктури, різноманіття специфічного обладнання, спорядження, техніки, засобів тощо. Розкрито, що важливим аспектом практичної підготовки рятувальників є організація безпечної роботи з пожежно-рятувальною технікою та інструментом. Передбачено, що екологічні проблеми, необхідність їх розв'язання визначають не тільки основні напрями, але і стратегію змістово-смислової діяльності курсанта з метою забезпечення постійного особистісного розвитку в сфері екології, розкриття значущості природоохоронної діяльності як основи збереження сучасної цивілізації. Доведено ефективність використання широкого спектру технологій: модульної, проектної, технології колективного навчання, різнорівневого навчання. Встановлено значущість спеціальних професійних технологій підготовки фахівців-рятувальників. Виокремлено еколого-технологічні особливості практичної підготовки рятувальників, що підвищують її ефективність.

Ключові слова: *екологія, технології, особливості, практико-орієнтований характер, підготовка, майбутні фахівці, рятувальники, ДСНС, цивільний захист.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття різке погіршення екологічної, економічної та політичної ситуації підвищило кількість катастроф природного, екологічного, техногенного, воєнного, соціального, епідеміологічного характеру.

Виживання людини та людської цивілізації в умовах надзвичайних ситуацій має не регіональний, а світовий масштаб, а отже, належить до глобальних проблем сучасності. Захист людини від існуючих чи потенційних загроз у природній, екологічній, соціальній, техногенній та воєнних сферах – першорядне завдання політики держави, яке виконують фахівці аварійно-рятувальних служб.

В Україні потреба в кваліфікованих фахівцях аварійно-рятувальних служб досить висока. За даними ДСНС України, біля 40% особового складу підрозділів аварійно-рятувальних служб на сьогоднішній день не

укомплектовано професійними рятувальниками та пожежниками (Демент 2018, Молодика 2014).

Реформування служб ДСНС України, переоснащення аварійно-рятувальних сил країни новою технікою, впровадження нових технологій призвело до необхідності підготовки фахівців нової формації, які володіють сучасними способами ведення аварійно-рятувальних робіт та вміють використовувати новітню техніку та технології.

Проблеми підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту в закладах вищої професійної освіти практично не розглядалися у науково-дослідних роботах вітчизняних учених, оскільки національна служба порятунку існує офіційно лише з 1992 року. Дослідженню загальних питань підготовки фахівців для роботи в умовах екстремальних ситуацій присвячено наукові дослідження з проблем адаптації та поведінки особистості в екстремальних умовах (Андрієнко 2012, Євдін 2016, Коваль 2017, Коваль 2019, Молодика 2014 та ін.), організації безпечної життєдіяльності та здорового способу життя (Демент 2018, Пономаренко 2021, Сухара 2015, Литвиновський 2019), безпечної активності людини в різних життєвих ситуаціях (Гора 2013, Дерев'янко 2019, Злотніков 2002, Козяр 2017, Литвин 2016, Мандрик 2014 та ін). Важливі методичні рекомендації щодо безпечних прийомів роботи рятувальників, про методи надання першої допомоги постраждалим, про виживання в умовах катастрофи, організації порятунку містяться у навчальних посібниках та монографіях (Безуглов 2012, Бойчук 2020, Васильєв 2019). Проте існує низка проблем організаційно-педагогічного характеру щодо практико-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту як етапу безперервної професійної підготовки. Тому визначальним в підготовці майбутнього фахівця цивільного захисту, згідно компетентнісної моделі підготовки фахівця має стати його ставлення до екологічної ситуації, знання в сфері взаємовідносин суспільства і природи.

У зв'язку з цим професійна підготовка фахівців-рятувальників побудована у нашому дослідженні з дотриманням подвійної обумовленості: з одного боку, на основі загальних педагогічних принципів, які є фундаментом підготовки за будь-якими професіями, а з іншого, з урахуванням своєрідності професії фахівців аварійно-рятувальних служб з урахуванням екологічної складової.

Виклад основного матеріалу. Будь-яка професійна освіта будується на принципі тісного взаємозв'язку теорії та практики, оскільки її педагогічна сутність полягає у цільовій спрямованості освітніх програм на реалізацію отриманих з різних навчальних дисциплін знань, умінь та навичок з

практичної професійної діяльності. Отже, навчальна інформація не є самоціллю навчання, а засобом освоєння та розуміння професійної діяльності.

Професійна підготовка рятувальників також має динамічний і практико-орієнтований характер, оскільки їхня професійна праця передбачає вирішення конкретних оперативних і бойових завдань у екстремальних умовах, що постійно змінюються. Ця специфічна особливість професії значною мірою впливає на організацію теоретичного та практичного навчання фахівців.

Насамперед вона вимагає наявності професійно орієнтованої інфраструктури, різноманіття специфічного обладнання, спорядження, техніки, засобів тощо: спеціальних кабінетів з усіх видів професійної підготовки, спецлабораторій, майданчиків, полігонів, тренувальної вежі; басейну, спортзалів, стадіонів; автодрому, скеледрому; кімнати психологічного розвантаження; кімнати відпочинку; душових; їдальні, буфета; бібліотеки, відеотеки; медичного кабінету; спеціальної пожежно-рятувальної техніки та машин; справного рятувального спорядження, обладнання та інструменту; навчально-методичної та довідкової літератури; сучасної комп'ютерної техніки, мультимедіакомплексів, доступу до Інтернет (Андрієнко 2012, Гора 2013, Коваль 2017, Козяр 2017).

Важливим аспектом практичної підготовки рятувальників є організація безпечної роботи з пожежно-рятувальною технікою та інструментом. Для вирішення цього завдання використовується система допусків до роботи зі спецобладнанням. Курсанту дозволяється робота зі спецтехнікою тільки після здачі відповідного заліку.

Екологічні проблеми, необхідність їх розв'язання визначають не тільки основні напрями, але і стратегію змістово-смислової діяльності курсанта з метою забезпечення постійного особистісного розвитку в сфері екології, розкриття значущості природоохоронної діяльності як основи збереження сучасної цивілізації. Це пов'язано з формуванням додаткового психологічного ресурсу − екологічної компетентності, і, отже, з еколого-технологічними особливостями компетентнісного підходу до освітнього процесу (Пономаренко 2021, Сухара 2015).

Співвідношення теоретичного та практичного навчання фахівців аварійно-рятувальних служб ДСНС має бути зміщене у бік практики, оскільки для цієї професії характерна висока оперативність роботи. Велика кількість практичних занять гарантує найкращу якість засвоєння професійних технологій.

Практична підготовка фахівців завжди будується на теоретичній базі, яка має професійну спрямованість. Теоретичне навчання включає профільні навчальні курси з загальнотеоретичних і фахових дисциплін. Теоретичне навчання дозволяє курсантам зрозуміти теоретичні засади та принципи роботи зі спеціальною пожежно-рятувальною технікою, обладнанням та інструментом, освоїти правила безпеки та виробничі технології (Безуглов 2012, Євдін 2016).

Теоретична та практична підготовка курсантів загалом має формувати: систему наукових знань, що стосуються обраної професії; способи професійної діяльності та прийняття рішень у типовій ситуації; ставлення до світу, природи, людей, професійної праці.

Еколого-технологічний аспект підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту передбачає широкий спектр педагогічних форм, методів та технологій навчання, як способів здійснення освітнього процесу.

Багаторівневість та багатопрофільність професійної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту передбачає використання широкого спектру технологій. Вибір технології – важливий компонент організації навчального процесу та педагогічна умова його ефективності. Він визначається цілями, завданнями та змістом навчання, а також інтелектуальною та психологічною готовністю курсантів. Важливим критерієм ефективності технології є ступінь засвоєння ними знань, їх розуміння навчального матеріалу, що вивчається (Бойчук 2020, Васильєв 2019, Гора 2013, Козяр 2017).

До таких технологій віднесено модульну технологію. Технологію модульного навчання вперше розроблено та викладено П. Цявічене як альтернативу традиційному навчанню. Її сутність полягає у досягненні цілей навчання через її самостійне планування та можливість контролювати. Модуль є інформаційним блоком знань та відповідною технологією оволодіння ними. Модульне навчання дозволяє індивідуалізувати роботу з курсантами, розвиває в них навички самостійної роботи та самоконтролю, активізує процес навчання, встановлюючи між викладачем та курсантами рівноправні відносини. Технологія модульного навчання легко застосовується у закладах вищої професійної освіти і значно підвищує ефективність навчання та професійної підготовки. Можливість варіювати модулі за професійним профілем підготовки дає викладачеві повну свободу при створенні, наприклад спецсемінарів з дисципліни. Модульна технологія сприяє розвитку диференційованості та варіативності навчання.

Модульне навчання є прийнятним для всіх дисциплін, але проблема полягає в тому, що викладачеві потрібно побудувати інформаційні блоки так,

щоб навчання мало послідовний, логічний і взаємопов'язаний характер. Важливе значення має також співвідношення обов'язкових та спеціальних модулів дисципліни, тому при відборі змісту модулів необхідно дотримуватись вимог освітніх та професійних стандартів. Будь-який модуль має бути забезпечений технологією його вивчення та проміжного контролю засвоєння знань. Це можуть бути контрольні питання за темами, кросворди, тести, опорні конспекти, схеми, таблиці, сторінки робочих зошитів із завданнями, зокрема з екологічної проблематики та ін.

Для підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту застосовано технологію проектної діяльності, орієнтовану на проблемне навчання, технологію різнорівневого навчання, технологію колективного навчання, орієнтовані на особистість майбутнього фахівця цивільного захисту.

Технологію проектної діяльності вперше було запропоновано Д. Дьюї та його послідовником У. Кілпатріком, який розробив метод проектів. Відповідно до цієї технології навчання має проводитися з урахуванням інтересів та цілей особистості, що відповідає її потребам. Суть технології полягає в тому, що здобувач повинен виділити в темі проблему, потім вирішити її та отримати результат. Таким чином, технологія проектної діяльності спрямована насамперед на розвиток у здобувачів навичок науково-дослідної діяльності.

У ході дослідженнями нами застосовано практико-орієнтовані, дослідницькі, інформаційні, творчі та рольові проекти. Проекти можуть реалізовуватися в рамках однієї або кількох навчальних дисциплін та здійснюватися під керівництвом одного чи кількох викладачів. Формами презентації проектів є наукова доповідь, ділова гра, спектакль, екскурсія, інсценування, спортивна гра, ігри із залом, прес-конференція та ін. Різноманітність форм проектної технології розвиває творчі здібності не лише курсантів, а й викладачів. Для підготовки рятувальників технологія проектної діяльності цікава тим, що вона, по-перше, практико-орієнтована, може застосовуватися на практичних заняттях, по-друге, розвиває у них морально-вольові професійно значущі особисті якості та комбіноване мислення (дивергентне) та конвергентне.

Технологія проектної діяльності є особистісно-орієнтованою технологією, оскільки вона сприяє розвитку комунікативних навичок особистості, волі, пам'яті, самостійності. Вона дозволяє створити такі організаційно-педагогічні умови, за яких навчання здійснюється з урахуванням індивідуальних особливостей людини. Проте проблемою технології є складність виділення критеріїв оцінки проекту та великий обсяг

підготовчої роботи. Виходячи з цього застосування цієї педагогічної технології не може бути тільки на одному занятті (крім мініпроектів), і більше підходить для позааудиторної роботи з навчальної дисципліни.

Технологія колективного навчання має значення для навчально-професійної діяльності рятувальників, оскільки однією із значущих особистісних якостей фахівців ДСНС є вміння працювати в команді та надавати взаємодопомогу. Крім засвоєння навчального матеріалу, вона дозволяє розвивати у курсантів комунікативні вміння та взаєморозуміння. Технологія була винайдена А. Рівін та заснована на принципі взаємонавчання. Ця технологія широко застосовується під час занять з організацією роботи у парах. Як і попередні технології, вона орієнтована на розвиток особистості здобувача, актуалізацію його досвіду та знань при вирішенні певного практичного завдання. Курсант одночасно виступає у ролі викладача, у ролі здобувача, оцінює свої та чужі результати навчальної та професійної діяльності. У підготовці рятувальників технологія може бути застосована на заняттях із усіх дисциплін. Висока ефективність засвоєння знань через використання технології колективного навчання значно підвищує якість підготовки фахівців для служб ДСНС (Дерев'янко 2019, Злотніков 2002, Литвин 2016).

Технологія різнорівневого навчання застосовується в освітніх закладах усіх рівнів. Сутність технології полягає у диференціації курсантів за рівнем їхньої підготовки: кожному курсанту для вивчення навчального матеріалу відводиться час, що відповідає його здібностям та можливостям. Позитивним моментом технології є те, що вона гарантує повне засвоєння базового обсягу програмного матеріалу з дисципліни. Найнижчим рівнем програмного матеріалу завдань є рівень державного стандарту. Така технологія застосовується і щодо теми, і під час контролю її засвоєння. Технологія різнорівневого навчання розрахована на конкретного курсанта, оскільки дозволяє здійснювати індивідуальний підхід у їх навчанні з урахуванням інтелектуальної та психологічної готовності; формує у них навички самостійності. Технологія різнорівневого навчання підходить для різних моделей підготовки та освітніх закладів, у тому числі для підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту. У підготовці рятувальників технологія може застосовуватися щодо фахових дисциплін, в теоретичній і практичній підготовці, аудиторній та позааудиторній самостійній навчальній діяльності, а отже можливим є застосування екологічного матеріалу.

Поряд із загальними педагогічними технологіями навчання для реалізації цілей та змісту підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту

використовуються спеціальні професійні технології підготовки фахівців. До технологій порятунку належать різноманітні пошуково-рятувальні роботи: пошуково-рятувальні роботи під час дорожньо-транспортних пригод; пошуково-рятувальні роботи під час обвалення будівель та споруд; пошуково-рятувальні роботи в акваторії; пошуково-рятувальні роботи у природному середовищі; пошуково-рятувальні роботи у техногенній зоні (Безуглов 2012, Гора 2013, Демент 2018, Молодика 2014).

Основними технологіями у пошуково-рятувальних роботах при ДТП є технології стабілізації транспортного засобу та технологія розблокування постраждалих. Обидві технології вимагають застосування великої кількості аварійно-рятувального інструменту та пристроїв. При сильних травмах та пошкодженнях рятувальник самостійно повинен вміти надати потерпілому першу медичну допомогу, у тому числі провести реанімаційні заходи.

Пошуково-рятувальні роботи під час обвалення будівель та розгрібання завалів включають технології розвідки та пошуку постраждалих, технології стабілізації конструкцій, технології деблокування постраждалих та їх евакуації. У пошуково-рятувальних роботах під час обвалення будівель та споруд широко використовуються альпіністські технології. В основному вони відпрацьовуються на практичних заняттях з висотної підготовки рятувальників. Вони включають комплекси вправ і тренінгів із зав'язування різного виду вузлів, роботи з мотузками, організації евакуації та страховки при порятунку постраждалих з верхніх поверхів будівлі, організації індивідуальної та колективної страховки та ін.

Евакуаційні технології поділяються на: евакуацію по глухій стіні; евакуацію косим «ліфтом»; із застосуванням рятувального рукава; із застосуванням технічних засобів. Вибір технології залежить від характеру та умов конкретної надзвичайної ситуації.

На заняттях з висотної підготовки формуються вміння та навички проведення такелажних робіт зі стропування (обв'язування) вантажів, їх підйому і переміщення: гаковий вузол, гаковий вузол з накидом, мертва петля, петля навхрест. Важливим компонентом в освоєнні технологій такелажних робіт є вивчення знакової сигналізації при переміщенні вантажів кранами, де кожен жест означає певну команду: підняти груз чи гак, опустити груз чи гак, передвинути кран, повернути стрілу, підняти стрілу.

Особливістю рятувальних технологій є застосування великої кількості інструментів, спорядження, обладнання, пристроїв та техніки.

Специфікою пошуково-рятувальних робіт в акваторії є застосування вертолітної рятувальної технології та необхідність водолазної підготовки

фахівців. Важливим умінням також вважається здатність керувати маломірними суднами та іншими плавзасобами (човнами, аквабайками тощо). Подібна спеціалізована підготовка потребує наявності в освітньому закладі басейну, аквалангів, водолазних костюмів, суден, барокамери. Для виконання водолазних робіт потрібен спеціальний допуск, який можна отримати лише після складання відповідних іспитів.

Велике значення у технології пошуково-рятувальних робіт у техногенній зоні мають знання фахівця у галузі фізики, хімії, теорії горіння, електротехніки, механіки, а також вміле поводження зі спецтехнікою та інструментом. Технології пошуково-рятувальних робіт в умовах техногенної катастрофи включають: технологію розвідки зони забруднення та пошук постраждалих, локалізацію зони та джерел аварії, деблокування постраждалих, надання їм екстреної медичної допомоги, їх евакуацію із зони катастрофи, ліквідацію наслідків НС.

Важливою умовою при пошуково-рятувальних роботах у техногенній зоні є використання засобів індивідуального та колективного захисту, спецодягу та взуття.

Таким чином, відмінністю технології професійної підготовки рятувальників є інтерактивність, практична орієнтованість, інтегрованість, комбінованість (одночасне застосування). Вибір рятувальних технологій завжди зумовлений характером надзвичайної ситуації. При підготовці майбутнього фахівця цивільного захисту необхідне його практичне навчання всім технологіям, оскільки він має працювати в різних екстремальних умовах.

Особливістю практичної підготовки рятувальників є чітка (відповідно до нормативів) алгоритмізація практичних дій та доведення професійних умінь до автоматизму. У зв’язку з ризиком для життя самого рятувальника та рятованого практична діяльність фахівців аварійно-рятувальних служб потребує особливо відповідальної та ретельної розробки рятувальних технологій.

Специфічною спрямованістю підготовки має стати формування у курсантів високих культурних та духовних цінностей, професійно значущих соціально-політичних, пізнавальних, емоційно-вольових якостей особистості, таких як здатність витримувати великі морально-психологічні та фізичні навантаження, стресостійкість, готовність до ризику, швидка адаптація до екстремальних умов, відповідальне та творче ставлення до своєї праці (Злотніков 2002, Литвин 2016, Мандрик 2014).

В результаті аналізу практичного застосування технологій підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту нами виокремлено еколого-технологічні особливості, що підвищують її ефективність:

- створення в освітньому закладі сприятливого, демократичного середовища, гуманного та уважного ставлення до особистості та її потреб;
- актуалізація особистісного розвитку за рахунок формування позитивної мотивації навчально-професійної діяльності, активне залучення курсантів до розв'язання екологічних проблем та екологобезпечної професійної діяльності;
- акцентування уваги під час навчання на розвитку професійно та соціально значущих особистісних якостей фахівців;
- практична орієнтованість професійної підготовки за рахунок надання сучасних наукових та професійних знань, освоєння інноваційних технологій та нової спецтехніки, отримання більшої кількості спеціальностей у межах професії;
- інтегративність (встановлення міжпредметних зв'язків) та професійна спрямованість змісту навчання за допомогою впровадження технології модульного навчання;
- активізація процесу навчання за допомогою використання нових інтерактивних педагогічних технологій, методів та форм навчання;
- диференційованість, варіативність навчання;
- екологізація навчання;
- розвинена інфраструктура та навчально-матеріальна база освітнього закладу, оснащення процесу навчання сучасним обладнанням та технікою;
- можливість підготовки рятувальників під час участі у змаганнях, зльотах, таборах, екологічних заходах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у процесі висвітлення еколого-технологічних особливостей та практико-орієнтованого характеру підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту встановлено, що їх підготовка вимагає наявності професійно орієнтованої інфраструктури, різноманіття специфічного обладнання, спорядження, техніки, засобів тощо. Важливим аспектом практичної підготовки рятувальників є організація безпечної роботи з пожежно-рятувальною технікою та інструментом. Передбачено, що екологічні проблеми, необхідність їх розв'язання визначають не тільки основні напрями, але і стратегію змістово-смислової діяльності курсанта з метою забезпечення постійного особистісного розвитку в сфері екології, розкриття значущості природоохоронної діяльності як основи збереження сучасної цивілізації. Доведено ефективність використання широкого спектру технологій: модульної, проектної, технології колективного навчання, технології різнорівневого навчання. Встановлено

значущість спеціальних професійних технологій підготовки фахівців. Виокремлено еколого-технологічні особливості практичної підготовки рятувальників, що підвищують її ефективність.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у виокремленні особливостей екологобезпечної професійної діяльності майбутніх рятувальників в аспекті розв'язання екологічних проблем.

ЛІТЕРАТУРА

Андрієнко, В. М. (2012). Шляхи удосконалення системи підготовки фахівців сфери цивільного захисту. *14-та всеукр. наук.-практ. конф. рятувальників* : матеріали (Київ, 26–27 вересня 2012 р.). Київ, 91–94. (Andrienko, V. M. (2012). Ways to improve the system of training specialists in the field of civil protection. *14th All-Ukrainian science and practice conf. rescuers*: materials (Kyiv, September 26–27, 2012). Kyiv, 91–94.

Безуглов, О. Є., Іщук, В. М., Колєнов, О. М. та ін. (2012). *Організація служби та підготовки особового складу пожежно-рятувальних підрозділів*. Харків. (Bezuglov, O. E., Ishchuk, V. M., Kolenov, O. M. and others. (2012). *Organization of service and training of personnel of fire and rescue units*. Kharkiv).

Бойчук, Ю., Таймасов, Ю. (2020). *Теоретико-методологічні аспекти розвитку професійної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби в системі підвищення кваліфікації*. Х. (Boychuk, Yu., Taimasov, Yu. (2020). Theoretical and methodological aspects of the development of professional competence of fire and rescue service specialists in the system of professional development. Kh.).

Васильєв, І. О., Пруський, А. В., Тищенко, В. О., Мельник, В. І. (2019). Впровадження інноваційних методів навчання при підвищенні кваліфікації фахівців цивільного захисту. *Наукове забезпечення освітньої діяльності у сфері цивільного захисту* : матеріали ІІ наук.-практ. конф. (Київ, 16 трав. 2019 р.). Київ.18–20. (Vasiliev, I. O., Pruskyi, A. V., Tyshchenko, V. O., Melnyk, V. I. 2019. Implementation of innovative training methods for upgrading the qualifications of civil defense specialists. *Scientific support of educational activities in the field of civil protection*: materials of the II science-practice. conf. (Kyiv, May 16, 2019). Kyiv. 18–20).

Гора, В. А. (2013). Особливості системи професійної підготовки курсантів у вищих навчальних закладах Державної служби України з надзвичайних ситуацій. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 14, 107–111. (Gora V. A. (2013). (Peculiarities of the system of professional training of cadets in higher educational institutions of the State Emergency Service of Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology,* 14, 107–111).

Демент, М. О., Костикова, І. І., Тарадуда, Д. В. (2018). *Професійна діяльність майбутнього офіцера ДСНС України в сучасних умовах*. Харків. (Dement, M. O., Kostykova, I. I., Taraduda, D. V. (2018). *Professional activity of the future officer of the State Emergency Service of Ukraine in modern conditions*. Kharkiv).

Дерев'янко, О. Г., Юрченко, В. О. (2019). Організації взаємодії між органами управління та силами цивільного захисту – ключове питання управління у надзвичайних ситуаціях. *Наукове забезпечення освітньої діяльності у сфері цивільного захисту* : матеріали ІІ наук.-практ. конф. (Київ, 16 трав. 2019 р.). Київ. 119–121. (Derevyanko, O. G., Yurchenko, V. O. (2019). Organization of interaction between management bodies and civil defense forces is a key issue of management in

emergency situations. *Scientific support of educational activities in the field of civil protection:* materials of the II science-practice. conf. (Kyiv, May 16, 2019). Kyiv. 119–121).

Євдін, О. М., Хроменков, Г. Є., Коробкін, В. Ф. та ін. (2016). Деякі погляди щодо реформування системи підготовки фахівців у сфері вищої освіти для ДСНС України. *Науковий збірник Інституту державного управління у сфері цивільного захисту*, 4, 39–48. (Yevdin, O. M., Khromenkov, G. E., Korobkin, V. F. and others. (2016). Some views on reforming the system of training specialists in the field of higher education for the State Emergency Service of Ukraine. *Scientific collection of the Institute of State Administration in the Field of Civil Protection,* 4, 39–48).

Злотніков, А. Л. (2002). Формування емоційної стійкості курсантів – один із шляхів подолання міжособистісних конфліктів в умовах реформування вищої школи. *Багаліївські читання в НУА:* матеріали V Багаліївських читань (Харків, 5 лист. 2002 р.). Харків, 5.149–152. (Zlotnikov, A. L. (2002). Formation of emotional stability of cadets is one of the ways to overcome interpersonal conflicts in the conditions of higher school reform. *Bagaliiv readings at the NUA:* materials of V Bagaliiv readings (Kharkiv, November 5, 2002). Kharkiv. 149–152).

Коваль, І. С. (2017). Психолого-педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах. *Modern science – Moderní věda*, 1, 134–139. (Koval, I. S. (2017). Psychological and pedagogical conditions for the formation of professional readiness of future rescuers for activities in extreme conditions. *Modern science – Modern science,* 1, 134–139).

Коваль, М. С. (2019). Концептуальні засади модернізації підготовки фахівців служби цивільного захисту в закладах вищої освіти ДСНС України. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*, *19,* 139–145. (Koval, M. S. (2019). Conceptual principles of modernization of training of civil protection service specialists in higher education institutions of the State Emergency Service of Ukraine. *Bulletin of the Lviv State University of Life Safety, 19,* 139–145).

Козяр, М. М., Литвин, А. В. (2017). Особливості підготовки фахівців цивільного захисту до діяльності в надзвичайних ситуаціях. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності,* 15, 199–208. (Kozyar, M. M., Lytvyn, A. V. (2017). Peculiarities of training of civil defense specialists for activities in emergency situations. *Bulletin of the Lviv State University of Life Safety*, *15,* 199–208).

Литвин, А. В., Руденко, Л. А. (2016). Психологічні аспекти підготовки рятувальників ДСНС України. *Пожежна та техногенна безпека. Теорія, практика, інновації :* матер. міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 20–21 жовт. 2016 р.). Львів. 575–577. (Lytvyn, A. V., Rudenko, L. A. (2016). Psychological aspects of training rescuers of the State Emergency Service of Ukraine. *Fire and technological safety. Theory, practice, innovation*s: Mater. international science and practice conf. (Lviv, October 20–21, 2016). Lviv. 575–577).

Литвиновський, Є. Ю. (2019). Теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми підготовки фахівців для сфери цивільної безпеки. *Наукове забезпечення освітньої діяльності у сфері цивільного захисту*: матеріали II наук.-практ. конф. (Київ, 16 трав. 2019 р.). Київ. 124–126. (Litvinovsky, E. Yu. (2019). Theoretical analysis of scientific research on the problem of training specialists for the field of civil security. *Scientific support of educational activities in the field of civil protection:* materials of the II science-practice. conf. (Kyiv, May 16, 2019). Kyiv. 124–126).

Мандрик, Л. М., Гребінник, І. О. (2014). Емоційна стійкість, як умова успішної діяльності майбутніх фахівців пожежної безпеки ДСНС України. *Наукове забезпечення*

діяльності оперативно-рятувальних підрозділів (теорія та практика): зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 12 бер. 2014 р.). Харків. 14–15. (Mandrik, L. M., Hrebinnyk, I. O. (2014). Emotional stability as a condition for the successful activity of future fire safety specialists of the State Emergency Service of Ukraine. *Scientific support of operational and rescue units (theory and practice):* coll. all-Ukrainian materials science and practice conf. (Kharkiv, March 12, 2014). Kharkiv. 14–15).

Молодика, Є. А., Олійник, А. В. (2014). Щодо організації та планування заходів оперативного реагування на надзвичайні ситуації. *Наукове забезпечення діяльності оперативно-рятувальних підрозділів (теорія та практика)*: зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 12 бер. 2014 р.). Харків. 19–20. (Molodyka E. A., Oliynyk A. V. (2014). Regarding the organization and planning of emergency response measures. *Scientific support of operational and rescue units (theory and practice):* coll. all-Ukrainian materials science and practice conf. (Kharkiv, March 12, 2014). Kharkiv. 19–20).

Пономаренко, С. І. (2021). Екологічна специфіка професійної діяльності майбутніх фахівців цивільного захисту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (106), 351−366. (Ponomarenko, S. I. (2021). Environmental specifics of the professional activity of future civil defense specialists. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (106), 351−366).

Сухара, І. В. (2015). Підходи до формування екологічної культури та екологічної компетентності державних службовців. *Інвестиції : практика та досвід,* 3, 121–126. (Sukhara I. V. (2015). Approaches to the formation of environmental culture and environmental competence of civil servants. *Investments: practice and experience*, 3, 121–126).

РЕЗЮМЕ

Совгира Светлана, Браславская Оксана, Душечкина Наталья. Экологическо-технологические особенности и практико-ориентированный характер обучения будущих специалистов по гражданской защите.

В статье расскрыты экологическо-технологические особенности и практико-ориентированный характер обучения будущих специалистов по гражданской защите. Установлено, что их подготовка требует доступности профессионально ориентированной инфраструктуры, разнообразия конкретного оборудования, оборудования, средств и т. д. Выявлено, что важным аспектом практической подготовки спасателей является организация безопасной работы с пожарным и спасательным оборудованием и инструментами. Предполагается, что экологические проблемы, необходимость их решения определяются не только основными направлениями, но и стратегией содержания и семантической деятельности кадета, чтобы обеспечить постоянное личное развитие в области экологии, чтобы раскрыть важность экологической деятельности как основы для сохранения современной цивилизации. Эффективность использования широкого спектра технологий: модульный, дизайн, технология коллективного обучения, многоуровневое обучение. Важность специальных профессиональных технологий обучения специалистов-ресурсов. Экологические и технологические особенности практической подготовки спасателей, которые повышают ее эффективность, различаются.

***Ключевые слова**: экология, технологии, особенности, практико-ориентированный характер, обучение, будущие специалисты, спасатели, SES, гражданская защита.*

SUMMARY

Sovhira Svitlana, Braslavska Oksana, Dushechkina Nataliia. Environmental and technological features and practically-oriented character of the training of future civil protection specialists.

The article highlights the ecological and technological features and the practice-oriented nature of the training of future civil defense specialists. It was established that their preparation requires the presence of a professionally oriented infrastructure, a variety of specific equipment, techniques, means, etc. It was revealed that an important aspect of the practical training of rescuers is the organization of safe work with fire-rescue equipment and tools. It is assumed that environmental problems and the need to solve them determine not only the main directions, but also the strategy of the cadet's substantive and meaningful activity with the aim of ensuring constant personal development in the field of ecology, revealing the importance of environmental protection activities as the basis for the preservation of modern civilization. It has been proven that the effectiveness of using a wide range of technologies. The essence of modular technology is revealed, which consists in the fact that the teacher needs to build information blocks so that learning has a consistent, logical and interconnected character; the technology of project activity, the essence of which is that the acquirer must identify a problem in the topic, then solve it and get a result; the technology of collective training, which is important for the educational and professional activity of rescuers, since one of the significant personal qualities of emergency services specialists is the ability to work in a team and provide mutual assistance; the technology of multi-level training, the essence of which is the differentiation of cadets according to the level of their training: each cadet is given time to study the educational material that corresponds to his abilities and capabilities. The importance of special professional technologies for the training of specialists has been established. The peculiarity of the practical training of rescuers is revealed: a clear (in accordance with the standards) algorithmization of practical actions and bringing professional skills to automatism. The ecological and technological features of the practical training of rescuers, which increase its effectiveness, are singled out.

Key words: *ecology, technologies, features, practice-oriented nature, training, future specialists, rescuers, emergency services, civil protection.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бондар Тамара. Формування толерантності майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти в полікультурному регіоні: теоретичні основи ... 3
Бобровицька Світлана, Кісіль Дмитро, Ласточкіна Олена. Педагогічна майстерність вчителя початкових класів ... 16
Кашина Ганна. Трансформація моделі педагогічного дизайну в e-learning у системі неперервної педагогічної освіти ... 24
Кудріна Ольга, Шишенко Інна. До проблеми реформування професійної підготовки майбутніх бакалаврів середньої освіти: упровадження веб-технологій в освітній процес ЗВО ... 36
Коростель Петро. Розвиток просторового мислення майбутніх педагогів професійного навчання засобами комп'ютерної графіки ... 48
Курок Роман. Концепція розвитку правової компетентності педагогічних працівників економічних коледжів ... 57
Миронюк Іван, Холонич Ян, Ванчова Аліка, Білак-Лук'янчук Вікторія, Завиш Моніка, Слабський Геннадій. До питання про методологічну та педагогічну основи підготовки магістрів охорони здоров'я «Організація та презентація наукових досліджень» ... 70
Поліщук Анастасія. Педагогічні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій при іншомовній підготовці агроінженерів ... 76
Попович Оксана, Іванова Вікторія. Підготовка майбутніх вихователів до створення умов взаємодії з батьками дітей раннього віку в закладі дошкільної освіти ... 90
Хрик Василь. Вибір методологічних підходів до підготовки майбутніх фахівців лісового господарства ... 101
Чернякова Жанна. Змістова характеристика інформаційно-цифрової компетентності майбутнього вчителя Нової української школи ... 112

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Давидова Наталія, Пономаренко Олег, Гришко Лариса, Скачек Андрій. Розвиток рухових якостей дітей на початковому етапі тренування засобами настільного тенісу ... 124
Васютіна Тетяна. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації змісту природничої та громадянської освіти ... 132
Кучай Тетяна, Мукан Наталя, Опачко Магдалина, Кучай Олександр, Чичук Антоніна. Проєктна компетентність – один із найважливіших орієнтирів у системі підготовки фахівців ... 140
Полєжаєв Юрій. Культурна грамотність як лінгводидактична категорія .. 147

Петрів Андрій. Методологічні підходи до формування патріотичних ідеалів студентів аграрних закладів фахової передвищої освіти 158
Осередчук Ольга. Педагогічні умови моніторингу якості освіти закладів вищої освіти в Україні 167
Тарарук Дарина. Вплив наукових підходів на педагогічний супровід учнів закладу загальної середньої освіти в процесі професійного самовизначення 177
Томашевська Ірина. Творчість дітей дошкільного віку: теоретичний аспект проблеми 187
Шпак Валентина, Нінова Тетяна, Нікітська Юлія. Управління розвитком емоційного інтелекту учнів в освітньому процесі Нової української школи 196

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Авраменко Віта. Педагогічні умови формування підприємницької компетентності дітей та учнівської молоді у закладах неформальної (позашкільної) освіти: уроки європейського досвіду 211
Бездідько Наталія, Лянной Юрій. Поняттєво-термінологічний інструментарій дослідження корекційної допомоги дітям з інвалідністю в Україні та Німеччині 225
Іванова Ірина, Сапарова Нурджемал. Вища освіта в країнах Центральної Азії на початку XXI століття: до питання нормативно-правового регулювання 236

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Го Яньцзюнь. Формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вокалу як музично-педагогічна проблема 250
Лимаренко Валерій. Критерії діагностування сформованості методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю на засадах ед'ютейнменту 260
Пан Бо. Роль мистецько-інформаційних та практичних орієнтирів у формуванні музично-пізнавальної компетентності здобувачів освіти 272
Тао Є, Марина Бойченко. Критерії, показники та рівні сформованості інтеркультурної толерантності підлітків 280
Фоломєєва Наталія. Методичні основи опанування вокальних особливостей стилю фанк у процесі професійної підготовки 290
Шетеля Наталія. Розвиток інтелектуально-когнітивних здібностей майбутніх фахівців галузі культури та мистецтв 301
Чистякова Ірина, Ян Цзінвень. Сутнісні характеристики світоглядної культури школярів 309
Совгіра Світлана, Браславська Оксана, Душечкіна Наталія. Еколого-технологічні особливості та практико-орієнтований характер підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту 318

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бондар Тамара. Формирование толерантности будущих воспитателей дошкольного образовательного учреждения в поликультурном регионе: теоретические основы..... 3
Бобровицкая Светлана, Кисиль Дмитрий, Ласточкина Елена. Педагогическое мастерство учителя начальных классов..... 16
Кашина Анна. Трансформация модели педагогического дизайна в e-learning в системе непрерывного педагогического образования 24
Кудрина Ольга, Шишенко Инна. К проблеме реформирования профессиональной подготовки будущих бакалавров среднего образования: введение веб-технологий в образовательный процесс вуза 36
Коростель Петро. Развитие пространственного мышления будущих педагогов профессионального обучения средствами компьютерной графики 48
Курок Роман. Концепция развития правовой компетентности педагогов экономических колледжей 57
Миронюк Иван, Холонич Ян, Ванчова Алика, Билак-Лукянчук Виктория, Завиш Моника, Слабский Геннадий. К вопросу о методических и педагогических основах обучения магистров общественного здоровья дисциплины «Организация и презентация научного исследования»..... 70
Полищук Анастасия. Педагогические условия применения информационно-коммуникационных технологий при иноязычной подготовке агроинженеров..... 76
Попович Оксана, Иванова Виктория. Подготовка будущих воспитателей к созданию условий взаимодействия с родителями детей раннего возраста в заведении дошкольного образования 90
Хрик Василий. Выбор методологических подходов к подготовке будущих специалистов лесного хазяйства 101
Чернякова Жанна. Содержательная характеристика информационно-цифровой компетентности будущего учителя Новой украинской школы 112

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Давыдова Наталья, Пономаренко Олег, Гришко Лариса, Скачек Андрей. Развитие двигательных качеств детей на начальном этапе тренировки средствами настольного тенниса..... 124
Васютина Татьяна. Педагогические условия для подготовки будущих учителей начальной школы для реализации содержания естественного и гражданского образования..... 132

Кучай Татьяна, Мукан Наталья, Опачко Магдалена, Кучай Александр, Чичук Антонина. Проектная компетентность – один из самых важных ориентиров в системе обучения специалистов 140
Полежаев Юрий. Культурная грамотность как лингводидактическая категория 147
Петрив Андрей. Методологические подходы к формированию патриотических идеалов студентов аграрных учреждений профессионального предвысшего образования 158
Осередчук Ольга. Педагогические условия мониторинга качества образования заведений высшего образования в Украине..... 167
Тарарук Дарина. Влияние научных подходов на педагогическое сопровождение учащихся заведения общего среднего образования в процессе профессионального самоопределения 177
Томашевская Ирина. Творчество детей дошкольного возраста: теоретический аспект проблемы 187
Шпак Валентина, Нинова Татьяна, Никитская Юлия. Управление развитием эмоционального интеллекта учащихся в образовательном процессе новой украинской школы..... 196

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Авраменко Вита. Педагогические условия формирования предпринимательской компетентности детей и учащейся молодежи в учреждениях неформального (внешкольного) образования: уроки европейского опыта 211
Бездидько Наталия, Лянной Юрий. Понятийно-терминологоческий инструментарий коррекционной помощи детям с инвалидностью в Украине и Германии. 225
Иванова Ирина, Сапарова Нурджемал. Высшее образование в странах Центральной Азии в начале XXI века: к вопросу нормативно-правового регулирования 236

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Го Яньцзунь. Формирование дидактической компетентности будущих преподавателей вокала как музыкально-педагогическая проблема. 250
Лимаренко Валерий. Критерии диагностирования сформированности методической компетентности будущего руководителя вокального ансамбля на основе едъютейнмента 260
Пан Бо. Роль художественно-информационных и практических ориентиров в формировании музыкально-познавательной компетентности соискателей образования 272

Тао Е, Бойченко Марина. Критерии, показатели и уровни сформированности интеркультурной толерантности подростков 280
Фоломеева Наталья. Методические основы овладения вокальными особенностями стиля фанк в процессе профессиональной подготовки 290
Шетеля Наталья. Развитие интеллектуально-когнитивных способностей будущих специалистов культуры и искусств 301
Чистякова Ирина, Ян Цзинвен. Основные характеристики мировоззренческой культуры школьников 309
Совгира Светлана, Браславская Оксана, Душечкина Наталья. Экологическо-технологические особенности и практико-ориентированный характер обучения будущих специалистов по гражданской защите 318

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Bondar Tamara. Developing tolerance in pre-service preschool educators in a multicultural region: theoretical foundations. 3
Bobrovytska Svitlana, Kisil Dmytro, Lastochkina Olena. Pedagogical mastery of the primary school teachers.. 16
Kashyna Hanna. Transformation of pedagogical design model in e-learning in the system of continuing pedagogical education..... 24
Kudrina Olga, Shyshenko Inna. To the problem of reforming professional training of future bachelors of secondary education: introduction of web technologies in the educational process 36
Korostel Petro. Development of spatial thinking of future teachers of professional training by means of computer graphics..... 48
Kurok Roman. The concept of legal competence development in teachers of economic colleges 57
Myronyuk Ivan, Holonič Ján, Vančová Alica, Bilak-Lukianchuk Viktoriya, Zaviš Monika, Slabkyi Gennadii. On the issue of methodological and pedagogical basis of teaching public health masters the subject "Organization and presentation of scientific research" 70
Polishchuk Anastasiia. Pedagogical cconditions for the use of information and communication technologies in foreign language training of agricultural engineers 76
Popovych Oksana, Ivanova Viktoriia. Preparation of future educators to create conditions for interaction with parents of children of early age at preschool education institutions..... 90
Khryk Vasyl. Choice of methodological approaches to the future forestry specialists training..... 101
Chernyakova Zhanna. Content characteristics of information and digital competence of the future teacher of the new Ukrainian school..... 112

SECTION II. PROBLEMS OF PEDAGOGY

Davydova Nataliia, Ponomarenko Oleh, Hryshko Larysa, Skachek Andrii. Development of children's motor skills at the initial stage of training by means of table tennis 124
Vasiutina Tetiana. Pedagogical conditions of future primary school teachers training for implementation of the natural and civic education content..... 132
Kuchai Tetiana, Mukan Natalia, Opachko Magdalen, Kuchai Olexander, Chychuk Antonina. Project competence is one of the most important landmarks in the specialist training system..... 140
Polyezhayev Yuriy. Cultural literacy as a category in language education 147
Petriv Andriy. Methodological approaches to the formation of patriotic ideals of students of agricultural institutions of pre-tertiary vocational education .. 158

Oseredchuk Olga. Pedagogical conditions of education quality monitoring in Ukrainian higher education institutions 167
Tararuk Daryna. The influence of scientific approaches on the pedagogical support of students of general secondary education institutions in the process of professional self-determination 177
Tomashevska Iryna. Creativity of preschool children: theoretical aspect of the problem 187
Shpak Valentina, Ninova Tetiana, Nikitska Yuliia. Management of pupils' emotional intelligence development in the educational process of the New Ukrainian School 196

SECTION III. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Avramenko Vita. Pedagogical conditions for the formation of entrepreneurial competence of children and students in non-formal (extracurricular) education institutions: lessons from the European experience 211
Bezdidko Nataliia, Liannoi Yurii. Conceptual and terminological tools for the study of correctional care for children with disabilities in Ukraine and Germany 225
Ivanova Iryna, Saparova Nurjemal. Higher education in the countries of Central Asia at the beginning of the XXI century: to the issue of legal regulation 236

SECTION IV. PROBLEMS OF ART EDUCATION

Guo Yanjun. Formation of didactic competence of future vocal teachers as a music and pedagogical problem 250
Lymarenko Valerii. Criteria for diagnosing methodological competence formation of the future leader of the vocal ensemble on the basis of edutaiment 260
Pang Bo. Role of artistic-informational and practical landmarks for the formation of learners' musical-cognitive competence..... 272
Tao Ye, Boichenko Maryna. Criteria, indicators and levels of teenagers' intercultural tolerance formation 280
Folomieieva Natalia. Methodological bases for mastering the vocal features of the funk style in the process of professional training..... 290
Shetelya Natalia. Development of intellectual and cognitive abilities of future specialists in culture and art 301
Chystiakova Iryna, Zinven Jan. Essential characteristics of schoolchildren's worldview culture..... 309
Sovhira Svitlana, Braslavska Oksana, Dushechkina Nataliia. Environmental and technological features and practically-oriented character of the training of future civil protection specialists 318

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. № 10 (114). 338 с.

ISSN 2312-5993
ISSN 2414-9799 (Online)
DOI журнала 10.24139/2312-5993
DOI номера 10.24139/2312-5993/2021.10

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп’ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 20.12.2021.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 18,89 Обл. вид. арк. 21,14.
Тираж 100 пр. Зам. № 25.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.